



Eine Unbedingte Schule für
Alfter und Bonn. **Konzept 2.0**

Konzept einer Unbedingten Schule für Alfter und Bonn

Unbedingte Universität

Die unbedingte Universität (*université sans condition*), erklärt Jacques Derrida (2001), hat es nie gegeben. Aber es muss sie geben: als Ort unbedingter Freiheit der Frage und der Äußerung; als Ort, an dem die Ergebnisse und Prozesse eines auf die Wahrheit gerichteten Forschens öffentlich werden; als Ort, an dem die Wahrheit zum Beruf wird; als Ausgangspunkt eines Weltweit-Werdens (*mondialisation*) und nicht zuletzt als Ort unbedingten Widerstands. Ausführlich diskutiert und erziehungswissenschaftlich kontextualisiert wird Derridas Text von Erik Ode (2006). Der Diaphanes-Verlag hat eine Reihe Unbedingte Universitäten begonnen.

Widerstreit

Der französische Philosoph Jean-François Lyotard prägte den Begriff in seinem Hauptwerk *Der Widerstreit* (1989). Widerstreit entsteht, wenn es verschiedene Strategien und knappe Ressourcen gibt. Ein Widerstreit (*différend*) kann im Gegensatz zu einem Rechtsstreit (*litige*) nicht angemessen entschieden werden, weil eine Urteilsregel oder ein Gesetz fehlt. Wird ein Widerstreit als Rechtsstreit verkannt und entschieden, geschieht Unrecht. Hans-Christoph Koller (1999) hat den Begriff für den bildungstheoretischen Diskurs erschlossen.

Grundsätze und Menschenbild

Die Unbedingte Schule ist ein Ort, an dem nichts außer Frage steht. Um an solchem Ort zu bleiben, wirkt die Schule ihrer Auflösung entgegen. Sie orientiert sich im Grundsatz an Jacques Derridas unbedingter Universität (vgl. Derrida 2001). Ihrer Unbedingtheit widerstreitet jedoch die Tatsache, dass immer und überall Widerstreit herrscht, dem es gerecht zu werden gilt (vgl. Lyotard 1989). Aus der Unbedingtheit, dem Willen, ihrer Auflösung entgegenzuwirken, und der Anerkennung von Widerstreit als unaufhebbares Bewegungsmoment jeglichen Lebens, resultiert eine Reihe von Setzungen, die dieses Konzept vornimmt.

Der Versuch, Schule neu zu denken, erfordert neue Begriffe und Denkweisen, deren Erschaffung Aufgabe von Philosophie ist (vgl. Deleuze/Guattari 1996). Das Konzept ist aus diesem Grund bildungsphilosophisch. Dieser Akt des Widerstands gegen

die Gegenwart, in der das Paradigma von Messung und Kontrolle vorherrscht, wirkt unzeitgemäß. Das unzeitgemäße Vorgehen und die ungewohnte Begrifflichkeit fordern das Denken heraus und nötigen womöglich, anders zu denken, als man denkt. Anders zu denken ist unter Umständen erst einmal anstrengend, im Hinblick auf Schule jedoch – wie wir meinen – unausweichlich.

Der Unbedingten Schule liegt *kein Menschenbild* zugrunde. Das heißt nicht, dass es an ihr keine Menschenbilder gibt. Es gibt eine Vielzahl von Menschenbildern, die einander widerstreiten. Diesen Widerstreit offen zu halten, zwingt die Schule dazu, auf *ein* Menschenbild zu verzichten.

Bildung und Singularität

Die Unbedingte Schule ist *ein mannigfaltiger Ort für singuläre Lern- und Bildungsprozesse*. Sie fasst sich als lernendes oder sich bildendes Gefüge auf, das sich in seiner Besonderheit *und* die Singularität der an ihr Lernenden und Arbeitenden schützt. Dieser Schutz gilt, solange

niemand andere über ein vertretbares Maß hinaus einschränkt oder die Schule in ihrer Besonderheit gefährdet.

Der Primat der Singularität ist eine normative Setzung, für die wir uns entschieden haben, weil sich alle von allen anderen unterscheiden. Um diesen Umstand zu betonen, verwenden wir den Begriff »Anomal«, den Gilles Deleuze und Félix Guattari für Lebewesen vorschlagen, die von allen anderen abweichen, was die Regel ist, aber nicht zur Norm erhoben wird. Normen wie Menschenbilder trennen das Anomal von dem, was anormal erscheint, und erzeugen auf diese Weise vergleichbare Individuen. Dieser Prozess entfernt die Pädagogik von einem ihrer edelsten Ziele, der Emanzipation (vgl. Rancière 2007), die die Unbedingte Schule nicht verhindern will.

Singularität

Es handelt sich zunächst um einen mathematischen Begriff, der etwas Außergewöhnliches oder Unnormales bezeichnet. Singularitäten kommen in Funktionen, geometrischen Objekten und Differentialgleichungen vor. Um ein einfaches Beispiel zu nennen: Einen nicht differenzierbaren Punkt eines Graphen nennt man Singularität. Wir gebrauchen den Begriff allgemeiner.

Anomal

Gilles Deleuze und Félix Guattari nutzen für den Begriff »Anomal« ein verschwundenes Adjektiv als Substantiv. Das Adjektiv »anomal« gehört(e) zum griechischstämmigen Substantiv »An-omalie«, das das Ungleiche, das Rauhe oder die Unebenheit bezeichnet. Das Adjektiv »anomal« ist nicht zu verwechseln mit dem lateinischstämmigen Adjektiv »a-normal«, dem das Substantiv fehlt und das bedeutet, dass etwas nicht die Regel ist oder ihr widerspricht. In jeder Mannigfaltigkeit gibt es ein außergewöhnliches Individuum, mit dem man Allianzen bilden kann. Ein Anomal ist ein Randphänomen.

Mannigfaltigkeit

ist ein topologischer Begriff. Es handelt sich um eine n-dimensionale Punktmenge, die über keinen Nullpunkt verfügen und auch nicht linear metrisiert (euklidisch) sein muss. Die Punkte können in Bewegung sein. Der Mathematiker Bernhard Riemann hat einen Raumtyp erfunden, der sich aus heterogenen Stücken in Nachbarschaften zusammensetzt.

Ritornell

Das Ritornell ist eine Erfindung der Barockmusik. Das Zwischenspiel im Rondo kehrt als Refrain im Lied wieder. Den philosophischen Begriff des Ritornells erfinden Deleuze und Guattari, die damit die rhythmische Emergenz von Raum-Zeit-Blöcken beschreiben, die durch kleinste Abweichungen entstehen und diese zugleich produzieren. Bildung geschieht in Ritornellen.

Lern- und Bildungsprozesse sind Bewegungen und ihre Subjekte – ob Anomal oder Schule – Mannigfaltigkeiten, selbst beweglich und in Bewegung. *Bewegungsfreiheit* ist folglich die erste und elementare Freiheit. Lern- und Bildungsprozesse ereignen sich in Ritornellen. Ritornelle sind rhythmische – und d.h. kleinste Abweichungen produzierende – Öffnungs- und Schließungsbewegungen, durch die sich eine Mannigfaltigkeit anderen Mannigfaltigkeiten öffnet, anschließt oder sich mit ihnen vermischt, um, mitgerissen durch deren Anders-Werden, selbst anders zu werden (vgl. Sanders 2009). Wir unterscheiden Bildungs- von Lernprozessen durch ihre ethische Dimension. In Bildungsprozessen verändern sich Deutungs- und Handlungsmuster grundlegend (vgl. Koke-mohr 2007). Bildungsprozesse genügen außerdem dem Imperativ »Instrumentalisier niemanden!«, den Ernst Tugendhat (1993, 80) als plausiblen minimalmoralischen Prüfstein formuliert. Bildung geschieht als Anders-Werden, das niemanden daran hindert, selbst anders zu werden; es sei denn, er oder sie gefährdet die Besonderheit anderer. Die Unbedingte Schule erkennt die Differenzen zwischen Lernen und Bildung an, spielt aber beides nicht gegen-

einander aus.

Uns freut, dass das Recht von Kindern und Jugendlichen, die eigene Besonderheit zu behaupten, durch die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen ausdrücklich geschützt wird (Art. 6.1–2).

Zukunftsbezug und Widerstreit

Die Unbedingte Schule hat einen dreifachen *Zukunftsbezug*. Trotz des Strebens, sich selbst zu erhalten, ist sie zukunfts offen, weil sie Ereignissen, die uns aus der Zukunft zukommen – woher sonst? –, als Voraussetzung von Lern- und Bildungsprozessen nicht permanent planend vorgreift; und sie verpflichtet sich aus eben diesem Grund zur Mitgestaltung einer Zukunft, aus der uns Ereignisse zukommen können. Weil Selbsterhaltung, Zukunfts offenheit und planende Gestaltung zwangsläufig immer wieder in Konflikt geraten und sich dieser Konflikt nicht lösen lässt, basiert die Schulpolitik auf Widerstreit. Dieser Widerstreit zwingt dazu, immer wieder zu entscheiden, ob es klüger ist, ihn offen zu halten oder ihn nach dem Prinzip des kleinsten Übels zu entscheiden, was auch bei größter Klugheit neuen Widerstreit gebiert. Der unaufhebbare Widerstreit garantiert eine zweite Freiheit: *Entscheidungsfreiheit*, denn – wie Heinz von Foerster (1993, 153) hell-sichtig feststellt – nur prinzipiell Unentscheidbares können wir entscheiden. Weil Entscheidungsfreiheit auch Fehlentscheidungen ermöglicht, ist die Unbedingte Schule ein Experiment (vgl. Ahrens 2010). Sie kann scheitern. Nur die Möglichkeit zu scheitern, garantiert ihre Zukunfts offenheit. Indem sie Zukunfts offenheit und Entscheidungsfreiheit zu ihren Prinzipien erhebt, erprobt sie zugleich das Modell einer zukunfts fähigen Schule.

Multitude und Demokratie

Eine Vielzahl von Anomalien bildet eine Multitude, so auch in der Schule. Eine Multitude ist im Unterschied zur Gemeinschaft, zum Volk oder zum Staat eine Menge von Singularitäten, also der »Vielen als Viele« (Virno 2008, 29). Für Spinoza ist ein Staat, den die freie Menge (*multitudo libera*) sich einrichtet, der beste (vgl. TP, V, § 6). Warum sollte das bei einer Schule anders sein? Eine Multitude wird frei, wenn sie den Widerstreit als Grundlage von Politik anerkennt und versucht, ihm gerecht zu werden, was heißt, Politik so einzurichten, dass sie »gleichermaßen gut für alle« (Tugendhat 1993), aber nicht für alle gleich ist. Als Schule einer freien Multitude ist die Unbedingte Schule eine

Schule für alle. Die Bildung einer Multitude setzt die Flucht aus der Identität voraus. Jede Identitätspolitik stellt Anders-Werdensprozesse still und verhindert Emanzipation. Die Schule ignoriert deshalb *class*, *race* und *gender* ebenso wie kulturelle, ethnische oder religiöse Hintergründe. Weil jede_r als Anomal aufgefasst wird, ist Inklusion von Menschen mit Behinderung selbstverständlich.

Die Politik einer freien Multitude basiert auf ethischen Grundsätzen. Weil es keine allgemein anerkannte Ethik gibt, unterliegt auch das Ethos der Schule andauernder Auseinandersetzung. Diese Auseinandersetzung wirkt in ihrer politischen Praxis weiter, die, wenn alle an ihr partizipieren können sollen, demokratisch sein muss. Die Schuldemokratie bleibt in Bewegung und muss als ein Gemeinsames immer wieder erschaffen werden (Hardt/Negri 2010). Weil der Demokratie in der Multitude ein Impuls der Unabschließbarkeit eigen ist, ist sie unaufhebbar mit den Zukunftsbezügen verwoben und setzt die an ihr beteiligten Anomale stets als Risiko und Chance ihrer selbst (vgl. Nancy 2009, 68). Demokratie setzt keine Zwecke, nicht einmal Freiheit und Gleichheit, sie stellt nur Mittel bereit. »Sie ist die Einsetzung der Politik« (Rancière 2002, 111), in der die Singularität des Anomals geschützt werden muss.

In diesem Sinne versteht sich die Unbedingte Schule als demokratische Schule. Demokratie ist an ihr folglich kein Lern- oder Erziehungsziel. Als pädagogische Norm geriete sie in Widerspruch zu sich (vgl. Gruschka 1988). Die Schule ist keine Ausbildungsanstalt für bessere Staatsbürger, sondern reagiert auf die Herausforderungen durch Globalisierung und Empire (vgl. Hardt/Negri 2002) mit Bildungsmöglichkeiten für Weltbürger.

Organe der Demokratie

Als Organisation bildet die Schule Organe aus, die die Bewegungen der Multitude verlangsamten und einschränken. Die Organe folgen rechtstaatlichen Prinzipien wie Achtung der Grundrechte, Gewaltenteilung, Vorbehalt des Gesetzes und Verhältnismäßigkeit. Vor dem Gesetz werden Ungleiche gleich. Darin liegt ein weiterer Widerstreit, den es offenzuhalten gilt.

Die Schulversammlung

Jede_r Angehörige der Schule ist Mitglied der Schulversammlung und hat dort eine Stimme. Die Einrichtung der Schulversammlung

garantiert, dass jede_r an der politischen Auseinandersetzung teilnehmen kann, wenn er oder sie das will. Die Teilnahme ist freiwillig. Die Schulversammlung kann nicht abgeschafft werden. Durch sie werden – in Übereinstimmung mit den Regelungen dieses Konzepts – für die Schule bindende Beschlüsse gefasst. Falls die Schulversammlung nicht regelmäßig tagt, hat jedes Mitglied das Recht, sie einzuberufen. Weitere Details, zum Beispiel zu Fragen der Beschlussfähigkeit und Beschlussfassung oder zur Zulassung weiterer Mitglieder, regelt eine Geschäftsordnung, die die Schulversammlung sich gibt.

Die Schulversammlung befasst sich mit Fragen der Aufnahme und des Verweises von Schüler_innen sowie der Einstellung, Nichtverlängerung und Kündigung von Mitarbeiter_inne_n. Der Schulträger folgt ihren Empfehlungen, wenn nicht zwingende rechtliche oder fachliche Gründe dagegen sprechen. Geschwisterkinder sollen aufgenommen werden. Die Schulversammlung entscheidet über die Verwendung des zur Verfügung stehenden Geldes und macht dem Schulträger jährlich einen Vorschlag für das Jahresbudget. Sie legitimiert weitere Organe demokratisch.

Alle Organe außer dem Ethikrat sind der Schulversammlung verantwortlich.

Ethikrat

Alle Angehörigen der Schule haben das Recht, Fälle von Widerstreit anzuzeigen, die dem Ethikrat vorgelegt werden. Der Ethikrat entscheidet und legt gegebenenfalls ein Veto ein. Er kann Vorschläge zum Umgang mit diesen Fällen erarbeiten, die der Schulversammlung unterbreitet werden. Die Schulversammlung muss den Vorschlägen nicht folgen, kann aber nicht gegen das Veto entscheiden. Dem Ethikrat gehören zwei Mitglieder der Schulversammlung und drei externe Mitglieder an. Die Mitglieder des Ethikrates werden von der Schulversammlung, dem Schulträger oder dem wissenschaftlichen Beirat vorgeschlagen und von der Schulversammlung gewählt, die Mitglieder der Schulversammlung für ein Jahr, die externen Mitglieder für fünf Jahre. Die externen Mitglieder sollen frei urteilen und auf der Höhe des ethischen Diskurses entscheiden können. Der Ethikrat kann nicht abgeschafft werden.

Schulgericht

Weil die Schulversammlung Gesetze erlassen kann, die an der Schule bindend sind, wird ein Schulgericht eingerichtet, das die Gesetze und den Schutz der Grundrechte durchsetzt. Neben den durch die Schulversammlung erlassenen Gesetzen gilt dieses Konzept, ähnlich einer Verfassung, für seine Arbeit als Richtschnur. Berufungsinstanz ist die Schulversammlung.

Schulleitung

Sollte es unvermeidbar sein, fungiert ein_e Mitarbeiter_in der Schule als Schulleiter_in gemäß den Bestimmungen des Schulgesetzes. Die gesetzlich verankerten Befugnisse der Schulleitung widersprechen dem Geist dieses Konzepts in wichtigen Punkten. Dieser Widerspruch lässt sich nicht lösen. Die Schule muss gegebenenfalls mit ihm umgehen. Einen Hinweis dafür bieten § 59, Absatz 2, Punkte 2 und 3 des Schulgesetzes: Danach ist der bzw. die Schulleiter_in für die Qualitätssicherung zuständig und stellt sicher, dass die Schule ihren Bildungsauftrag erfüllt. Daraus folgt, dass die Schulleitung an der Unbedingten Schule als Anwältin dieses Konzepts fungiert. Es folgt, dass sie ihre gesetzlich vorgesehene Funktion nur in Übereinstimmung mit diesem Konzept und, was z.B. das Weisungsrecht angeht, zurückhaltend ausübt. Nur so kann sie dafür sorgen, dass die Schule ihren Bildungsauftrag erfüllt, und die Qualität der Schule als Raum für singuläre Bildungsprozesse sichern. Der bzw. die Schulleiter_in wird durch die Schulversammlung für eine Amtsperiode von fünf Jahren

gewählt, kann beliebig oft wiedergewählt und durch ein Misstrauensvotum abberufen werden.

Pädagogik der Multitude

Die Schule einer freien Multitude ist klassenlos. Sie ordnet nicht in Jahrgängen. Jedes Anomal kann an der Unbedingten Schule eine Tätigkeit initiieren oder sich laufenden Tätigkeiten – die Zustimmung der bereits Beteiligten vorausgesetzt – anschließen. Wer gemeinsam tätig wird, bildet eine Mannigfaltigkeit in Form einer Meute. Aus ihrer Mitte kann die Meute eine_n oder mehrere

Multitude

Für Spinoza ist die freie Menge (*multitudo libera*) die beste Organisationsform freier Menschen. Michael Hardt und Antonio Negri haben den Begriff durch ihr gleichnamiges Buch (2004) wieder in die Diskussion gebracht. Sie verstehen unter der Multitude ein aktives gesellschaftliches und politisches Subjekt, das von Singularitäten gebildet wird und auf Grundlage des ihnen Gemeinsamen – das aktuelle Buch von Hardt und Negri trägt den Titel *Commonwealth* – handelt. Singularitäten lassen sich nicht auf Gleichheit zurückführen.

Meute

Meute, Rhizom und Kristall sind drei Aktualisierungen einer Mannigfaltigkeit, die dem Tier-Werden (zoologisch), dem Pflanze-Werden (botanisch) und dem Anorganisch-Werden korrespondieren.

Die Meute ist ein bewegliches Gefüge von Singularitäten bzw. Anomalien, in dem sich die Funktion aus der Position ergibt. Wer stürmt, ist Stürmer.

Leiter_innen bestimmen. Sollte externe Fachkompetenz nötig werden, kann sie sich wie jede_r Einzelne auch – ggf. mit Unterstützung der Mitarbeiter_innen – jemanden suchen, der die erforderlichen Fähigkeiten mitbringt. Wer kann, was gebraucht wird, soll als externe_r Mitarbeiter_in in der Schule arbeiten können.

Mitarbeiter_innen

An der Unbedingten Schule sind weder Klassen- noch Fachlehrer, sondern Mentor_inn_en tätig. Diese arbeiten längerfristig an der Schule und bilden ihr im engeren Sinn pädagogisches Personal. Ihre Aufgaben sind Begleitung und Beratung.

Die Schüler_innen können einen Mentor oder eine Mentorin als ihre Bezugsperson wählen, müssen dies aber nicht. Der oder die Mentor_in kann die Wahl begründet ablehnen. Das Wahlverhältnis soll von Dauer sein. Es kann aus guten Gründen jederzeit wieder gelöst werden. Pädagogische Begleitung meint hier Bezugsperson-Werden. Erst solch ein langfristiger Prozess ermöglicht, die Bildungsprozesse der Kinder und

Jugendlichen zu kartieren (s.u.). Mentor_inn_en sind dabei selbst singular. Auch sie leben und arbeiten, lernen und bilden sich an der Schule. Zwischen Beratung bzw. Begleitung und der singulären Besonderheit der Mentor_inn_en besteht ein Widerstreit, den die Unbedingte Schule offenhält. Dadurch erst entsteht Raum für das Bezugsperson-Werden. Bezugsperson wird an der Unbedingten Schule nur, wer es nicht schon zu sein glaubt, das heißt: im Werden bleibt. Nur dieses Im-Werden-Bleiben schützt Singularität auf beiden Seiten.

Karte, kartieren

Eine Karte ist eine Orientierungshilfe für ein Gebiet. Sie bildet es nicht ab, sondern resultiert aus einer Übersetzung. Deleuze und Guattari nutzen Karte als Gegenbegriff zur Kopie, die eine identische Reproduktion ist, wogegen eine Karte eine nicht-identische Projektion ist. Kartieren heißt also zu projizieren, zu projektieren, vorzuwerfen und Differenzen zu markieren.

Werden

Werden und Sein bilden die Doppelstruktur des SEINS, das das Werden seit Platons im *Timaios* vollzogener Abwertung allen Werdens in Lethe taucht. Dieser Vergessenheit will es Deleuze entreißen. Es mangelt uns an Praxis in der Beschreibung von Werdensprozessen. Musik und Film können dabei helfen.

Mentor_inn_en bestimmen an der Unbedingten Schule weder das Ziel noch den Verlauf von Lern- und Bildungswegen der Schüler_innen. Zum Schutz der Schule und der Schüler_innen als Singularitäten ist es nötig, dass Mentor_inn_en sich diesem Schulkonzept verpflichten. Sie sollen hinreichend emanzipiert und entschult sein. Emanzipiert heißt hier im Sinne Jacques Rancières, dass sie sich nicht als Wissende (Lehrer als Erklärer) inszenieren, was Schüler_innen als Unwissende konstruiert und ihr Erkenntnisinteresse durch Erklärung und Hierarchisierung (zer)stört (vgl. Rancière 2007, 42). Die an der Schule Tätigen sollten

wissen, dass keine intellektuelle Stufenordnung existiert, sondern nur *eine* Intelligenz. »Die Bewusstwerdung dieser Wesensgleichheit wird Emanzipation genannt und sie ebnet die Bahn für jedes Abenteuer im Land des Wissens.« (Rancière 2007, 40) Die Unbedingte Schule stellt sich dieser intellektuellen Revolution. In Bezug auf die Entschulung orientiert sie sich an Überlegungen Ivan Illichs. Entschulung heißt, nicht mehr »Lehren und Lernen miteinander zu verwechseln, ebenso das Versetztwerden mit Bildung, ein Zeugnis mit Kompetenz und Geläufigkeit mit der Fähigkeit, etwas Neues zu sagen« (Illich 1972, 17, Übersetzung leicht modifiziert).

Schulgefüge

Die Schule schließt einen Kindergarten ein, so dass sie von Kindern ab drei Jahren besucht werden kann. Die Arbeit im Kindergarten orientiert sich an diesem Konzept. Die Grenzen zwischen Kindergarten und Schule sind fließend. Warum sollten kleine Kinder weniger Recht auf Zukunft und Mitsprache, weniger Recht darauf, singulär zu sein, haben als große? Sie lernen und bilden sich grundsätzlich nicht anders. Die Schule berücksichtigt spezifische Bedürfnisse kleinerer Kinder. Falls eine Unterteilung der Schule in Primar- und Sekundarstufe nötig ist, hat diese nur organisatorisch-rechtliche Bedeutung; im Schulalltag wird sie ignoriert.

Die Schule strebt keine bestimmte Zielgröße an, sollte aber groß genug sein, um vielfältige Sozialbeziehungen zu ermöglichen, und nicht zu groß für die demokratische Selbstregierung.

Um eine Schule für alle zu sein, bemüht sich die Unbedingte Schule, finanzielle Hürden für den Schulbesuch möglichst gering zu halten. Weil die Schule voraussichtlich auf die Mithilfe engagierter Eltern angewiesen sein wird, richtet sie sich insbesondere auch an emanzipierte und entschulte Eltern, die zum Werden des Projekts beitragen.

Außer Kontrolle

Weil jedes Anomal in Bewegung ist – die Schule auch – und Normen fehlen, versagen herkömmliche Methoden der Kontrolle, die die Schule deshalb verweigert. Dessen ungeachtet ist sie bereit, über ihre Arbeit Rechenschaft abzulegen (s.u.).

Abschlussprüfungen gibt es an der Unbedingten Schule nicht. Angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung von Schulabschlüssen unterstützt die Unbedingte Schule Schüler_innen, die sich entscheiden, eine

externe Abschlussprüfung abzulegen, bei der Vorbereitung. Sie baut ein entsprechendes Netzwerk auf.

Mannigfaltiger Ort in Variation

Die Unbedingte Schule ist ein Ort des Müßiggangs, der Arbeit und für Rückzüge. Müßiggang, Arbeit und Rückzüge werden als gleichwertig angesehen. Ein wesentlicher Modus des Müßiggangs ist das Spiel, ein wesentlicher Modus der Arbeit das Projekt.

Spiele und Projekte

Spiele und Projekte sind einander ergänzende Lern- und Bildungsmedien. Sie können durch alle Bereiche des Lebens angestoßen und motiviert werden. Sie lassen sich nicht immer unterscheiden und können sich auf vielfältige Weise mischen.

Johan Huizinga (1981) definiert das Spiel als freiwillige räumlich und zeitlich begrenzte Tätigkeit, der bindende Regeln zugrunde liegen. Der Zweck eines Spiels liegt im Spiel selbst. Trotzdem wirken Spiele als geregelte soziale Handlungen ins Alltagsleben hinein und gestalten die gesellschaftliche Realität mit (Christoph Wulf 2005). Projekte unterscheiden sich von Spielen vor allem durch den äußeren Zweck. Eben darin liegt bei aller Ähnlichkeit der Unterschied zwischen einem Rollenspiel und einer Theateraufführung oder zwischen dem Bau einer Sandburg und dem Bau eines Baumhauses.

Schule ist für gewöhnlich ein Spiel. Schon etymologisch wurzelt das Wort Schule in Muße (*schole*, vgl. Foucault 2004, 150). Muße hat, wer nicht arbeitet. Die Schule wurde seit der Antike folglich als Ort gestaltet, an dem nicht gearbeitet wird. Als Ort des Müßiggangs beginnt auch die Unbedingte Schule mit dem Spiel von Kindern. Weil Spiel immer auch eine ästhetische Praxis ist, spannt sich ein Bogen vom Kinderspiel zum freien Spiel der Erkenntnisvermögen. Nur in der ästhetischen Erfahrung erkennt ein Anomal, dass es seinen Zweck nur in sich hat und autonom ist. In der ästhetischen Erfahrung zeigt sich also eine dritte Freiheit: *Autonomie* als Freiheit, sich selbst Gesetze zu geben. Das ist der Kern des berühmten 15. Briefs von Schillers *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, die Adorno (8 [TdH], 95) als gelungensten Ausdruck der Bildungsidee feiert, die sich seither mit immer geringerem Erfolg an der Balance zwischen dem Schutz von Singularität und dem Schutz vor möglichen Auswirkungen von Singularität versucht. Die Balance muss immer wieder austariert

werden. Sie gehört wie die Demokratie zu den Projekten, die sich nicht abschließen lassen. Ästhetische Erfahrungen verändern die Aufteilung des Sinnlichen (vgl. Rancière 2008). Ästhetische Bildung erweitert Wahrnehmungsmöglichkeiten.

Die Unbedingte Schule ist ein Ort, an dem tagtäglich von morgens bis abends gelebt werden kann. Als Lebensraum erzeugt sie Zwänge: Wer irgendwo lebt, braucht Nahrung und Schutz vor Umwelteinflüssen. Die Schule erzeugt als Lebensraum in diesem Sinn eine erste Schicht von Projekten. Produktion und Zubereitung von Nahrungsmitteln sowie der Entwurf, Bau, Erhalt und die Umgestaltung von Räumen sind Projekte, deren Bearbeitung die Schule – trotz der Möglichkeit Dienstleistungen und Produkte zu kaufen – nicht ausweichen kann. Unsere Schule, die selbst ein Projekt ist, ist gerade deshalb nicht nur ein Ort des Müßiggangs, sondern auch ein Ort der Arbeit. Arbeit ist schöpferisches Tun – weniger ästhetisch als poetisch – oder aufgehaltenes Verschwinden. Sie bildet (vgl. Hegel 3 [PhdG], 153).

Territorium und Architektur

Kinderspiele, alle anderen Spiele und auch das freie Spiel der Erkenntnisvermögen erfordern zu diesen Spielen einladende Umgebungen. Projekte brauchen zur Realisierung geeignete Räume. Die Schuldemokratie setzt einen Versammlungsraum voraus und einen Raum, in dem Schulgericht und Ethikrat tagen können. Der Versammlungsraum kann auch als Mensa genutzt werden, und der Tagungsraum kann zugleich Sekretariat sein. Für die Zubereitung von Nahrungsmitteln muss es eine Küche geben, und natürlich werden auch Sanitäreinrichtungen gebraucht. Außerdem lässt die Unbedingte Schule Raum für Rückzüge.

Als unbedingter Ort haben Territorium und Architektur keinen vorherbestimmten Zweck; folglich lässt sich auch keine Nutzungsart im Vorwege und dauerhaft festlegen. Aus der Bestimmung der Schule als Mannigfaltigkeit folgt, dass sie faltbar sein muss, d.h. singuläre Veränderungen ihres Territoriums durch die Multitude in der Schulversammlung, eine Meute oder ein einzelnes Anomal ermöglicht. Die Triade Explizieren (singuläre Nutzung), Implizieren (Erschaffen neuer Räume) und Komplizieren (Differenzierung, Erweiterung) setzt die Schule als Vielfältig-Eines in permanente Variation. In allen drei Begriffen steckt das französische Wort für Falte: *pli* (vgl. Deleuze 1995, 44). Die Variation beginnt mit der Gründung, die einen beweglichen

Grund und eine ihm angepasste Architektur voraussetzt (vgl. Cache 1995). Die permanente Variation lässt auch zu, dass der Ort der Schulgründung eines Tages nicht mehr Teil des Territoriums der Schule ist.

Falls auf dem Territorium der Schule weitere Gebäude oder andere Arten abgegrenzter Räume entstehen sollen als die zu Beginn dieses Abschnitts als notwendig beschriebenen, soll deren Architektur dem

Verzichtsprinzip kompatibel bleiben.

Aufgrund der oben formulierten Zukunftsbezüge sollen auf dem Territorium der Schule entstehende Gebäude auf ökologisch und sozial vertretbarere Weise gebaut werden, rückbaubar und möglichst recycelbar sein.

Falte

Praktiken der Hervorbringung des Neuen durch Wiederholung des Bestehenden sind Praktiken der Faltung. Deleuze unterteilt diese schematisch in solche, die Wachstum und Vermehrung beinhalten (»Entfaltung«), und solche, die in »die Tiefe einer Welt zurückkehren« und sie ausdifferenzieren (»Einfaltung«). Ein Beispiel für Ersteres ist die Zellteilung, eines für Letzteres sind die Ornamente barocker Architektur.

Rhizom

Ein Rhizom ist ein Wurzelgeflecht ohne Zentralwurzel, eine Quecke z.B. Bei Deleuze und Guattari folgt das Rhizom sechs Prinzipien: Konnexion, Heterogenität, asignifikante Risse, Mannigfaltigkeit, Kartographie und Dekalkomanie. Rhizomorph zu sein bedeutet unterirdische Fasern und Stränge wachsen zu lassen, die Gefüge durchdringen.

Empire

Michael Hardt und Antonio Negri bestimmen das Empire in ihrem gleichnamigen Buch als das politische Subjekt der Globalisierung, das diese reguliert und als souveräne Macht die neoliberale Welt regiert. Widerstand gegen das Empire leisten die Multituden.

Weltweit-Werden und Zeit-Geben

Die Unbedingte Schule ist eine Schule an einem bestimmten Ort. Sie verwurzelt sich dort, sucht Kooperationen, dehnt sich in die Umgebung aus und holt die Umgebung in die Schule. Die Schule ist ein Rhizom, wächst und wird schließlich weltweit. Die Schule spinnt lokale und globale Netzwerke. Das Weltweit-Werden der Unbedingten Schule antwortet auf Empire und

Globalisierung. Angestrebt wird ein Netzwerk mit Partnerschulen in verschiedenen Ländern und Kontinenten – auch zum Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen und um inter- oder transkulturelle Erfahrungen zu machen.

Die Beziehungen zu den gesellschaftlichen Prozessen außerhalb der Schule sind nicht beliebig, sondern ergeben sich aus den Paradigmen der Schule: Singularität, Zukunftsbezug und Demokratie. Die Unbedingte Schule erleichtert die Entscheidung, lokal, regional und weltweit zu werden, durch Aufbau und Angebot einer Infrastruktur.

Die Schule setzt auch zeitlich so wenig Grenzen wie möglich. Sie lässt sich und den an ihr Beteiligten Zeit. Im Idealfall ist sie immer zugänglich, in jedem Fall bemüht sie sich um möglichst lange Öffnungszeiten. Bei der Umsetzung der Vorgaben zur gesetzlichen Schulpflicht gilt das Gleitzeitprinzip. Danach teilen die Schüler_innen ihre Zeit an der Schule individuell ein. Für das »Ansparen« und die

Nutzung von schulfreier Zeit gibt es keine Obergrenze. Auch Ferienzeit ist an der Unbedingten Schule frei einteilbar. Die Umsetzung der Schulpflicht berücksichtigt zudem, dass Grenzenlosigkeit, Netzwerk-bildung, Regional- und Weltweit-Werden wesentliche Merkmale der Unbedingten Schule sind. Lernen und Bildung setzen hier nicht voraus, dass alle oder Einzelne ihre Schulzeit an einem bestimmten Ort verbringen.

Eine Laborschule

Die Unbedingte Schule ist ein Forschungslabor.

Schulentwicklungs- und Bildungsforschung

Erforscht und dokumentiert werden die Entstehung und Entwicklung der Schule und die vielfältigen Bildungsgänge und Lernprozesse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in ihr. Der Schulentwicklung können wir nicht vorgreifen; und wir wissen noch viel zu wenig darüber, wie Kinder und Jugendliche lernen, wenn sie nicht unterrichtet werden (zu aufzugreifenden Ansätzen Meyer-Drawe 2008). Daraus folgt, dass sich mannigfaltige Prozesse zunächst nur ethnographisch beschreiben und kartieren lassen.

Die Unbedingte Schule sucht »mindere« Wissenschaftler_innen oder Forschergruppen, die den Prozessen folgen und bereit sind, angemessene Beschreibungen zu erfinden (vgl. Deleuze/Guattari 1997). Die Begleitforschung genügt wissenschaftlichen Standards und weiß daher um die Prozessualität von Lernen und Bildung. Aus dem formulierten Erkenntnisinteresse folgt, dass eine Reihe von Langzeitstudien erstellt werden muss. Die Unbedingte Schule unterstützt die Erarbeitung von Forschungsprojektanträgen im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Mit der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse legt die Schule Rechenschaft über ihre Arbeit ab.

Die Schüler_innen haben ein Recht auf eine wissenschaftlich fundierte Dokumentation ihres Bildungsprozesses. Da gewöhnliche Kontrollen bzw. Prüfungen an der Unbedingten Schule nicht stattfinden, müssen neue Verfahren zur Rückmeldung und Dokumentation von Lern- und Bildungsprozessen der Schüler_innen entwickelt und erprobt werden. Die Dokumentation zu erstellen bzw. ein Verfahren dafür zu finden, das dem Primat des Singulären gerecht wird, ist Aufgabe der Wissenschaftler_innen in Kooperation mit der Schule.

Forschungskooperation und Wissenschaftlicher Beirat

Die Unbedingte Schule kooperiert mit den regionalen lehrerbildenden Hochschulen. Sie steht anderen interessierten und interessanten Forscher_inne_n, Forschungsgruppen oder Forschungseinrichtungen offen und entscheidet über Forschungsprojekte, die in diesem Konzept nicht festgeschrieben sind, von Fall zu Fall. Sie wird dabei und überhaupt von einem wissenschaftlichen Beirat beraten, dem Mitglieder der kooperierenden Institutionen angehören. Es können weitere Wissenschaftler für die Mitarbeit im Beirat gewonnen werden; für diese steht im Beirat immer ein Platz weniger zur Verfügung als für die institutionell »gesetzten« Mitglieder.

Um kooperierende Institution zu sein, genügt es, von der Schule als solche anerkannt zu werden und ein Mitglied für die Arbeit im Beirat zu entsenden. Die Anerkennung soll gewährt werden, wenn die betreffende Institution wissenschaftlich ausgewiesen ist und ernsthaftes Interesse an der Erforschung von Lern- und Bildungsprozesse an der Unbedingten Schule hat.

Erstellt von Frank Beiler, Frederik Jung, Thomas Jung, Lothar Kittstein, Alexandra Konietzka, Olaf Sanders, Jonathan Stoop und Phillipp Thomas

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998): Gesammelte Schriften. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Cache, Bernard (1995): Earth Moves. The Furnishing of Territories. Cambridge (Mass.) / London: The MIT Press
- Deleuze, Gilles (1995): Die Falte. Leibniz und der Barock. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Deleuze, Gilles und Félix Guattari (1996): Was ist Philosophie? Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Deleuze, Gilles und Félix Guattari (1997): Tausend Plateaus. Berlin: Merve
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Foerster, Heinz von (1993) KybernEthik. Berlin: Merve
- Foucault, Michel (2004): Hermeneutik des Subjekts. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Hardt, Michael und Antonio Negri (2002): Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Hardt, Michael und Antonio Negri (2004): Multitude. Krieg und Demokratie im Empire. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Hardt, Michael und Antonio Negri (2009): Commonwealth. Cambridge/Mass.: Harvard University Press
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Werke in zwanzig Bänden. Frankfurt/Main: Suhrkamp (zitiert nach Band- und Seitenzahl)
- Huizinga, Johan (1981): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Illich, Ivan (1972): Entschulung der Gesellschaft. München: Kösel
- Kokemohr, Rainer (2007)
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. München: Fink
- Lyotard, Jean-François (1989): Der Widerstreit. München: Fink
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink
- Nancy, Jean-Luc (2009): Wahrheit der Demokratie. Wien: Passagen
- Nietzsche, Friedrich (1999): Kritische Studienausgabe. München/Berlin: dtv/de Gruyter
- Ode, Erik (2006): Das Ereignis des Widerstands. Jacques Derrida und »Die unbedingte Universität«. Würzburg: Königshausen und Neumann

- Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt/Main : Suhrkamp
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen
- Rancière, Jacques (2008): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin: b_books
- Sanders, Olaf (2009): Deleuzes Pädagogiken als Bildungsphilosophie. Eine Auslegung der Spätwerke von Deleuze und Deleuze/Guattari und eine Schizoanalyse zweier früherer Filme Jarmuschs. Köln und Alfter (Typoskript: Habilitationsschrift)
- Schiller, Friedrich (2004): Sämtliche Werke. München: dtv
- Spinoza, Baruch de (1982 ff.): Sämtliche Werke. Hamburg: Meiner
- Tugendhat, Ernst (1993): Vorlesungen über Ethik: Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Virno, Paolo (2008): Grammatik der Multitude. Mit einem Anhang: Die Engel und der General Intellect. Wien: Turia + Kant
- Wulf, Christoph (2005): Spiel. Mimesis und Imagination, Gesellschaft und Performativität. In: Johannes Bilstein, Matthias Winzen und Christoph Wulf (Hg.): Anthropologie und Pädagogik des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz