

# Mit fremden Blicken zu eigenen Visionen

## Die eigene Sicht

In einem schrecklich armen Dorf in China lebte, als der himmlische Kaiser noch regierte, ein Bauer. Die Leute im Dorf hielten ihn für reich, denn er besaß ein Pferd. Mit diesem Pferd pflügte er sein Feld und transportierte schwere Lasten. Eines Tages jedoch lief sein Pferd auf und davon. Alle Nachbarn des Bauern kamen zusammen, gestikulierten, jammerten und klagten: Wie groß ist dein Verlust! Doch der Bauer meinte nur: vielleicht. Wenige Tage darauf kam das Pferd zurück, in seinem Gefolge trabten zwei Wildpferde. Wieder liefen alle Nachbarn zusammen, sie freuten sich und priesen den Bauern glücklich, aber der Bauer sagte nur : vielleicht. Am Tag darauf versuchte der Bauernsohn eins der Wildpferde zuzureiten. Doch das Pferd warf ihn im hohen Bogen ab und er brach sich ein Bein. Wieder liefen alle Nachbarn zusammen, jammerten, wehklagten und bedauerten sein Mißgeschick. Aber der Bauer sagte nur: vielleicht. Eine Woche später kamen Offiziere des himmlischen Kaisers ins Dorf, um die jungen Männer für den Krieg gegen die Feinde im Norden abzuholen. Des Bauern Sohn nahmen sie nicht mit, weil sein Bein gebrochen war. Alle Nachbarn sagten dem Bauern, welches Glück er gehabt habe, doch der antwortete nur: vielleicht.

In ihrer Reflexion des Verhältnisses von Geschichten zur Theorie unterstreichen Bardmann und Gerhard (1996, 77 f), daß dieses Verhältnis noch einmal genauer überdacht werden sollte. Sie fragen, ob Theorien je das aussagen können, was Geschichten zu sagen vermögen. Geschichten ermöglichen in ihrem Sinne die Erfahrung anderer Positionen und Perspektiven. Kultureller bzw. sozialer Wandel, so betont Schmidt wiederum (1994, 248), beginnt immer mit einem Wandel von Beobachterperspektiven, der sich kommunikativ durchsetzt, beginnt also mit einer Problematisierung selbstverständlich gewordener Problemlösungen bzw. mit der Beobachtung von Inkohärenzen im Programm kulturellen Wissens". Genau darin besteht mein Angebot. Nehmen Sie teil, lassen Sie sich einbinden in ein Spiel mit wechselnden Beobachtern aus unterschiedlichen Positionen und Perspektiven. Mit fremden Blicken und neuen "Brillen" konturiert das Thema "Zukunft der Schule" folgende (mögliche) Perspektive: Sie, die von Schule Betroffenen, werden gemeinsam die Schulen neu erfinden, unter Einbezug Ihrer je eigenen Geschichte und Widersprüche.

Die Zukunft hat seit jeher die Menschen fasziniert. Dies geschieht natürlich insbesondere an einem so exponierten Datum wie der nahenden Jahrhundert- und Jahrtausendwende. Wie sich die Menschen zuletzt vor rund 100 Jahren ein Bild des nahenden 20. Jahrhunderts ausmalten - und dann kam alles ganz anders - so reden wir heute wieder über die Zukunft. Der Volksmund bekundet seinerseits, und nicht erst seit den Fehlschlägen der Futurologen: "Erstens kommt es anders und zweitens als man denkt". Systemisches Denken, nicht-lineare Mathematik, Selbstorganisationstheorien u.v.a.m. stehen begrifflich für einen wissenschaftlichen Paradigmenwechsel, der alle Systeme (biologische, soziale und menschliche) als unberechenbar, "nichttrivial" (Foerster v. 1997), definiert und damit auch die Zukunft als nicht vorhersagbar beschreibt. <sup>1</sup> Das gängige Wissenschaftsideal, wonach die Welt berechenbar und vorhersagbar ist, bedarf einer grundlegenden Revision.

Auffallend ist, daß, unabhängig von der nahenden Jahrtausendwende, schon seit Jahren zu viel über die Zukunft geredet wird und dabei die zu leistenden Aufgaben der Gegenwart übersehen werden (Lösungen zu finden gegen Armut, Gewalt, Arbeitslosigkeit, soziale Kälte, die Situation der Menschen in armen Ländern, die sinkende Regenerationsfähigkeit der Natur, etc.) Es ist besonders leicht, über die Zukunft zu reden, wenn wir für sie keine direkte Verantwortung übernehmen.

"Die Zukunft beginnt in der Grundschule" (Faust-Siehl u. a.), dies wissen die Einen, die "Schule der Zukunft" (Struck) kennt ein Anderer, "Die Schule im Jahre 2010" (Speichert) beschreibt ein Dritter. Wir erfahren in diesen und anderen Arbeiten sehr viel über die Ideen, Prognosen und Interessen der Autoren, denen man in vielen Punkten nur zustimmen kann, aber, was passiert, wenn alles ganz anders kommen sollte?

Unsere Schule wird modern - "Eine selbstbewußte Fortschrittsparole, hundertfach über die Stadt verteilt. Eines Morgens jedoch las ein gedankenverlorener Passant in zerstreuter Wahrnehmung plötzlich einen anderen Text (er ist ihn plötzlich nicht mehr losgeworden). Die Tafeln, die Farben, die Buchstaben - gewiß alles war noch wie vorher. Aber der Text lautete anders. Da prangte nicht mehr die Fortschrittsparole "Unsere Schule wird modern", sondern da stand plötzlich eine Fäulnisprophetie: "Unsere Schule wird modern (in Moder übergehen) ... Unsere Schule wird - dereinst, in absehbarer Zeit, bald, es hat schon begonnen - modern: wird sich in Fäulnis, Verwesung, Moder auflösen." (Welsch 1996, 178) 2

Die wachsende Tristesse in deutschen Schulen ist seit vielen Jahren Teil des offiziellen Sprachgebrauchs in unserem Lande. Die Reaktionen auf die immer wiederkehrenden Negativschilderungen werden von Betroffenen wie Beteiligten inzwischen emotionslos aufgenommen. Die anhaltende Schulkritik hat müde gemacht, sie wird kaum noch zur Kenntnis genommen, geschweige denn, daß sie die Betroffenen zu neuen Taten anregt. Kritik allein weist noch keine Perspektiven auf, aber die theoretischen Perspektiven sind von der alltäglichen Praxis zu weit entfernt, um Menschen begeistern zu können. Wir haben uns mehr oder weniger gut eingerichtet, tun dies jedoch auf Kosten einer immer größer werdenden Gruppe von Schülern und Lehrern, die die wachsende Schulmisere mit immer deutlicher werdenden Symptomen bekunden, mit Aggression oder Regression, mit der Flucht in Konsum, Krankheit oder Drogen. Sieht so die Zukunft der Schule aus?

Betrachtet man abschließend die angebotenen Metaphern einer Zukunft jenseits von Verhängnis oder Verheißung: "Das eigene Leben in die eigene Hand nehmen" (Beck 1996) oder "Münchhausens Schopf" (Kersting 1996), so wird deutlich, daß eine lebenswerte, gesellschaftliche wie schulische Zukunft nur über ein direktes, eigenes "Anpacken" der anstehenden Probleme erreicht werden kann. Dies ist immer ein koevolutionärer Prozeß, erst über das Du wird das Ich möglich (Buber), ohne Ich kein Wir (Beck). Wir werden nicht umhin kommen, neue Antworten zu finden, auf die tiefgreifenden Veränderungen, die unser gesellschaftliches wie schulisches Leben bestimmen. Im Bewußtsein einer schier unbegrenzten Größe menschlicher Kreativität, die hier und jetzt gesehen und genutzt werden kann, stellt gelebte, bewältigte Gegenwart immer noch die beste Ausgangslage dar, um die, wie auch immer geartete Zukunft bewältigen zu können. Ob dies geschieht, weiß ich wiederum nicht. Der Bauer in der o. g. Geschichte sagt: vielleicht! Meine Handlungsmaxime richtet sich an einem Satz von Heinz von Foerster aus: "Sage nie, du hättest keine Wahl, dann hast du deine Freiheit aufgegeben und läßt andere für dich entscheiden. Das lehne ich ab!" (zit. n. Bardmann, Gerhard 1996, 77)

## Fremde Blicke

Als John Gutmann, der deutsche Maler und Fotograf, 1933 in den USA eintrifft, sind die Spuren der Verelendung als Folge der "american depression" überall erkennbar. Gutmanns amerikanische Kollegen reduzierten in diesen Jahren ihre Bilder und Berichte auf Hunger, Schulden und Hoffnungslosigkeit, Mahnungen an die Politiker in Washington, mit neuen Gesetzen dieser schwierigen Situation zu begegnen. John Gutmann, der Fremde, der deutsche Jude, sieht Amerika mit seinen Augen, wählt von anderen Standpunkten veränderte Perspektiven, konstruiert mit seinen Fotografien ein differenziertes Bild der amerikanischen Gesellschaft. Mit fremden Blicken sieht er zur selben Zeit mit Hilfe einer geschickt variierten Perspektive auch die Graffiti an den Wänden der Armenviertel, die er immer wieder fotografiert. Sie bezeugen in jener Zeit nicht nur Hoffnungslosigkeit, sondern auch das Vorhandensein von Visionen der Liebe und der Suche nach einer anderen Zukunft. Sein typisches Spiel mit Perspektiven und Bildkompositionen bestätigt allein vordergründig das Altbekannte, die offizielle Sprachregelung. Kleine Details in seinen Fotografien verraten jedoch, daß alles auch ganz anders sein bzw. werden kann, daß die Fotografie eine Vielzahl von Wirklichkeitskonstruktionen ermöglicht. Sie ist kein Abbild, sondern Konstruktion der Wirklichkeit. Der Fotograf erzeugt durch die Auswahl von Motiv und Bildkomposition, durch die Wahl von Standpunkt und Perspektive, seine je eigene Konstruktion der Lebenswirklichkeit.

Es lassen sich "einige Aufmerksamkeiten gegen den Strom probieren. Zumeist durch Betrachtung von vor Augen liegenden Phänomenen, durch Abstreifen des Gewohnheitsblicks." (Rumpf 1986, 21)

Deutlich wird dies durch eine Fotografie, auf der ein kleiner Junge auf einer stark befahrenen Autostraße einen Indianer auf den Asphalt malt: "Künstler leben gefährlich" nennt John Gutmann dieses Bild. Über eine Kombination eines traditionell gewählten Bildmotivs und einer für den Betrachter zunächst verfremdend wirkenden Betitelung verdeutlicht er, daß dieses Bild zumindest

zwei Wirklichkeitskonstruktionen, die des armen Straßenjungen und die des Künstlers ermöglicht, ganz abgesehen von all jenen, die andere Betrachter noch zusätzlich hineinsehen mögen. Gutmann macht deutlich, wie vielfältig die individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeiten sind und warnt vor dem Betrug, die Welt auf einsichtige Beschreibungen, wie z. B. ihre Schattenseiten zu reduzieren (vgl. ausf. Chlumsky 1995).

## "Brillen"-Wechsel

Metaphorisch formuliert haben die Menschen seit jeher mit wechselnden "Brillen" ihre Welt wahrgenommen und mit Hilfe dieser (Wahrnehmungs- und Interpretations-) Folien ihr individuelles und soziales Leben aufgebaut. Jeweils über Jahrhunderte hinweg haben sie sich so an ihre jeweilige "Brille" gewöhnt, daß sie ihnen als "gegeben" erscheint. Wir benutzen die "Brille", nehmen sie aber nicht mehr als solche wahr. Seit Descartes, Galilei und Newton haben wir uns daran gewöhnt, die Dinge um uns herum mit den Begriffen der Mechanik zu interpretieren, nach der die Welt, der Mensch, als ein Uhrwerk betrachtet wird. Unsere vorhandenen Vorstellungen in allen zentralen Bereichen des gesellschaftlichen wie sozialen Zusammenlebens werden bis auf den heutigen Tag überwiegend immer noch durch die (Ein-)Sichten aus der Zeit der Renaissance bestimmt. Dies gilt insbesondere auch für die Schule. Schüler (wie Lehrer) werden weitgehend noch als "triviale Maschinen" (Foerster v.) angesehen, die determiniert funktionieren (sollen), deren Verhalten durch ein Zeitdiktat bestimmt wird, die als Reaktionen auf einen geplanten "input" einen bestimmten "output" zu erbringen haben, denen Wissen "eingetrichtert" und Verhalten "antrainiert" wird. Lebendiges, "eigensinniges", undurchsichtiges Verhalten wird in diesem Sinn als "Störung" definiert und dem Aufgabenbereich verschiedener "Reparaturwerkstätten" zugeordnet. (Voß 1995) Der besondere Reiz, die große faszinierende Chance (die auch immer mit Risiken verbunden ist) besteht für immer mehr Menschen in dem Bewußtsein, in einer Zeit leben zu können, an einem historischen Prozeß teilnehmen zu können, indem sie ihre vertraut gewordene "Brille" absetzen und sie gegen eine Neue eintauschen können. Die neuen (An- und Ein-)Sichten können jedoch keinen Absolutheitsanspruch geltend machen. Sie sind nicht "richtiger", aber sie können ggf. nützlicher, hilfreicher sein, um den anstehenden Herausforderungen der Menschen zu begegnen. Diese neue "Brille", die neue Perspektiven und Sichtweisen, die andere Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster eröffnet, wird z. Zt. mit Begriffen wie systemisch und/oder konstruktivistisch umschrieben (Watzlawick, Maturana, Varela, von Foerster, von Glasersfeld, Luhmann). Die systemisch-konstruktivistische Perspektive hat nach der Anwendung in verschiedenen Wissenschaftsbereichen in den letzten 10 Jahren verstärkt auch Einzug in die (Schul-)Pädagogik gehalten (Überblick: Voß 1997).

Im Vergleich zu Newton und Descartes gehen moderne Systemtheorien von radikal anderen Denkansätzen aus. Danach ist der Mensch in komplexer und dynamischer Weise mit seiner natürlichen und sozialen Umwelt vernetzt. Diese "Lebensnetze" (Capra 1996) sind nicht nur starr oder mechanisch, sondern i. B. durch den Fluß der Energie und Information, durch Dynamik und Eigenzeit bestimmt. Nicht die Elemente, sondern die Verknüpfungsmuster, bestimmt durch eine Vielzahl von Wechselwirkungen, rekursiven Schleifen und unvorhersagbaren Einflüssen, stehen im Fokus der Aufmerksamkeit. Systemisches Denken und kooperatives, teamgeleitetes Handeln (interdisziplinär, institutions- und professionsübergreifend), stellen eine neue Wahrnehmungs- und Interpretationsfolie dar (Lüpke v., Voß 1997).

"Eine Möglichkeit im Durham of Board in Education ist das Team-Lernen. Wir halten es für wichtig, daß Studenten zusammenarbeiten, zusammen Planungen machen und Ideen analysieren. Drei oder vier Köpfe, die zusammen an einem Problem arbeiten, können mehr erkennen als einer. In fast allen Industriebereichen fällt nicht mehr der Einzelne die Entscheidungen, sondern in der Regel arbeiten Teams daran. Was gelernt werden muß, ist das Geben und Nehmen, Diskussionen und Dialog." (Green, Kanada, 1997, V 1)

Beobachter als Konstrukteure ihrer Wirklichkeiten spielen in diesem Denkmodell eine hervorgehobene Rolle. Ausgehend von der Erkenntnis, daß unsere Wahrnehmung kein Abbild der Realität erzeugt, sondern diese je individuell und sozial konstruiert ist, sieht dieses theoretische Konstrukt lebende Systeme, Menschen, als teilnehmende Beobachter an, die ihre Lebens- und Lernwelten selbständig und gemeinsam konstruieren, erfinden. Das, was sie wahrnehmen, hängt von ihrer Selbstorganisation, ihren systemtypischen Selektionsmechanismen ab und weniger von ihrer Umwelt. Dies hat weitreichende Konsequenzen für jede Form von Kommunikation und Interaktion und damit auch für Schule und Erziehung. Schüler kommen danach aufgrund ihrer individuellen

Erfahrungskontexte und -geschichten mit ihren jeweiligen Konstruktionen von Wirklichkeiten in die Schule und versuchen, eine Passung zu dem Lehr-/Lernangebot herzustellen. Sie entscheiden darüber, ob sie z. B. einen bestimmten Lernstoff für sich als bedeutsam, signifikant, einen Lehrer für sich als hilfreich ansehen. Lehrer entscheiden, ob sie einem auffälligen Schüler aus einer individualisierenden Sichtweise heraus begegnen oder ihn im Netzwerk sozialer Beziehungen betrachten und begleiten wollen.

"Auch die Schule ist ein Konstrukt: Kultusminister, Hausmeister, Eltern, Lehrer, Erziehungswissenschaftler, Schüler, Ehemalige - sie alle verfügen über sehr disparate Konstrukte von Schule." (Siebert 1996, 50)

Alle Wirklichkeitskonstruktionen sind weder "richtig" noch "falsch", im Sinne eines "richtigen" Erfassens einer unabhängig existierenden Wirklichkeit. Sie sind mögliche, passende, "viable" (Glaserfeld v.) Sichtweisen, die immer auch über einen Perspektivenwechsel geändert werden können. Sie sind für einen bestimmten zeitlichen, lokalen Kontext nützlich, deren Brauchbarkeit immer wieder überprüft werden sollte.

Neben dem Beobachter spielt in diesem Gedankengebäude die Autopoiesis (auto=selbst, poiein=schaffen, herstellen), die Selbstorganisation, eine besondere Rolle (Maturana, Varela 1987). Das, was autopoietische Systeme tun, dient dazu, ihre Organisation als Einheit selbst aufrechtzuerhalten, ihr (Über-)Leben zu sichern. Dies vollzieht sich, wie die Vielfalt der Natur zeigt, in vielen verschiedenen konkreten Strukturen (als Pflanze, Tier, Mensch), die sich zudem ständig verändern können. Die Veränderungen werden jedoch nicht von Außen, sondern von der aktuellen Struktur des Systems selbst festgelegt und dienen der Aufrechterhaltung seiner Organisation. Da autopoietische Systeme ihren vorherigen strukturellen Zustand bzw. die Ergebnisse ihrer Operationen als Grundlage für weitere Operationen benutzen, gibt es weder einen input (in das System hinein), noch einen output. Sie können somit als operational geschlossen und autonom (nicht autark) bezeichnet werden. Äußere Einflüsse können in diesem Sinne allein als Ver-Störungen, Anregungen, Irritationen oder "Perturbationen" (Maturana) verstanden werden. Ihre inneren Zustände entscheiden darüber, welche Perturbationen als systemrelevant wirken. Autopoietische Systeme können somit nicht kausal instruiert werden.

Diese wenigen Hinweise verdeutlichen weitreichende Konsequenzen für eine paradigmatische Neubestimmung grundlegender Begriffe wie Lernen, Lehren, Wissen. Aus dieser systemisch-konstruktivistischen Sichtweise lassen sich folgende Konturen aufweisen:

- Kinder haben keinen altersabhängig beschränkten Zugang zu einem Wissen über eine vermeintlich "objektive" Realität. Sie werden nicht zu Menschen gemacht, sondern entwickeln sich als solche, wobei ihre jeweils altersspezifischen Sichtweisen von Wirklichkeiten legitime Ausdrücke von unterschiedlich möglichen, gleichwertigen Wirklichkeitskonstruktionen sind.
- Lernen (wie auch Wissen) als ein Konstrukt des Beobachters, ist ein ganzheitlicher Prozeß der aktiven Konstruktion, De- und Rekonstruktion von Lebenswirklichkeiten, die in vorhandene Erfahrungsstrukturen eingepaßt werden oder zu deren Veränderung führen. Der Lernprozeß ist untrennbar mit der eigenen Entwicklungsgeschichte und der Lebenswelt verwoben. Lernen und Entwicklung sind wie die beiden Seiten einer Münze. Lernen führt nicht zu "objektiv richtigem" oder "falschem" Wissen. "Es gibt kein "falsches" Wissen des Schülers; alles, was er weiß, kann vielmehr als Ausgangspunkt für einen Entwicklungsprozeß dienen, in dem dieses Vorwissen konstruktiv miteingebaut wird. Das setzt aber voraus, daß der Lehrer in der Lage ist, sich selbst für dieses Vorwissen zu öffnen, weil er bereit ist, den Schüler in seiner Lebenswirklichkeit ernst zu nehmen." (Mädche 1995, 190)
- Lehren ist ein kommunikativer Vorgang, bei dem der Lernförderer, -begleiter, "facilitator" (der, der das Lernen erleichtert) sich an die Erfahrungswelt des Lernenden anknüpfen sollte, um die Schüler zu neuen Handlungen anzuregen (Irritation als Plan), die sie zum Aufbau neuer Konstruktionen von Wirklichkeit führen. Er modelliert Lernlandschaften, die nicht Lernen erzeugen, sondern ermöglichen.
- Wissen wird nicht länger, gemäß der traditionellen Vorstellung, als ein Vermittlungsvorgang von "wahren", "objektiven" Wissensbeständen gesehen. Der



Fokus der Aufmerksamkeit verschiebt sich von der Wissensaneignung zur Wissensverarbeitung. Zu erwerbende Schlüsselqualifikationen können sein: Erkundungs-, Handlungs- und Konfliktkompetenz, Kooperations- und Teamfähigkeit, vernetztes Denken (fächerübergreifend, lebensweltbezogen).

- Schüler entwickeln auf sie zugeschnittene Wissensverarbeitungsstrategien (Lernen zu lernen), die sie dazu befähigen, kritisch das Wissen für sich herauszusuchen, das für sie für die Bewältigung ihres jeweiligen Lebensabschnittes passend, "viabel" ist.
- Lehrer regen Schüler zu einem personbezogenen Wissensverständnis an, gemäß ihrer persönlichen Kompetenzen und Fähigkeiten, der Berücksichtigung ihrer je individuellen Erfahrungsbereiche und ihrer bereits vorhandenen Lösungsmöglichkeiten.

Zum (Über-)Leben in der "zweiten Moderne", die nach Beck durch Individualisierung und Globalisierung charakterisiert ist, stellt die systemisch-konstruktivistische Perspektive in Schule und Erziehung nach meiner Konstruktion eine passende, "viable" Position dar. Angesichts der allgegenwärtigen Unsicherheiten und den ständig präsenten Risiken des Scheiterns sind die heutigen Menschen gezwungen, ihr Leben wie ein "Kunstwerk" zu gestalten. Der permanente Zwang zur Eigenständigkeit und Verantwortung nötigt die Menschen, neue Formen des individuellen und sozialen Lebens zu erfinden. Der Schule kommt in diesem gesamtgesellschaftlichen Prozeß eine eminent wichtige Begleitfunktion zu.

## Gemeinsam Schulen neu erfinden: A super vision

Angesichts der grundlegenden Veränderungen in unserer Gesellschaft gibt es inzwischen immer mehr Betroffene (Schüler, Eltern und Lehrer) und Beteiligte (z. B. Bildungskommission NRW 1995), die erkennen, daß die traditionell vorgegebenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster nicht mehr zur Bewältigung unseres Schul-Lebens passend, "viabel" sind. Die von den Betroffenen über eine langanhaltende Periode empfundene Angst, als Reaktion auf die veränderten gesellschaftlichen Lebensbedingungen, die sie zunächst eher zu einem Verharren, Festhalten an "Vertrautem" veranlaßte, wird inzwischen von vielen Menschen auch als Chance entdeckt. Neben die Verlustangst tritt die Neugier, die hoffnungsvolle Erwartung auf neue Erfahrungen mit sich selbst und den Anderen. Sie interessieren sich für andere Welt- und Lebensbilder, für neue Theorien (=Visionen) [3](#), sie lassen sich von der Faszination be-wegen, Schulwelten neu erfinden zu können, eigene pädagogische Visionen zu entwerfen, die Menschen noch begeistern, beleben können. [4](#)

" Wer ihn (den Möglichkeitssinn, Anmerk. d. Verf.) besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehen, wird geschehen, muß geschehen; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehen; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, daß es so sei, wie es sei, dann denkt er: Nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn als die Fähigkeit definieren, alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist." (Musil 1987, 16)

Entscheidend dabei ist, daß sie beim Gehen andere Dinge wahr-nehmen, mit der Bereitschaft leben, noch einmal hinzuschauen, andere Unterscheidungen zu treffen, neue Bedeutungen zu schaffen und kokreativ, eigene neue Wirklichkeiten zu erfinden: Eigene Schulprojekte (z. B. Kargerer, Kaspar, Robinson u. v. a. m.), eigene Zeitschriften (z. B. "Die Spinne") oder Netzwerke (z. B. Initiative Lebendiges Lernen Sachunterricht). [5](#) Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes "finden" beinhaltet "auf etwas treten, antreffen". Erfinden, als ein kreativer, schöpferischer Akt beinhaltet stets auch ein Element des Zufälligen (auf etwas Neues stoßen). Mit fremden Blicken, aus veränderten Perspektiven, mit neuen Visionen und Konstruktionen [6](#), läßt sich ein spielerischer Umgang mit Wahrnehmungen und Konstruktionen, ein ständiger Wechsel von Fremd- und Selbstbeobachtung bewirken. Dies liefert m. E. die Voraussetzung für die Erfahrung der eigenen, kreativen Existenz und schöpferischen Potenz.

Paul Watzlawick erzählt die Geschichte, in der ein Mann unter einer Laterne nach seinem verlorenen Schlüssel sucht. Auf die Frage, warum er gerade dort suche, antwortet er: Hier ist es am hellsten. Der Versuch, die vertrauten Lichtquellen für eine Zeit auszuschalten, einen Moment innezuhalten und dann an veränderten Orten wieder einzuschalten, eröffnet neue Licht-Blicke, hoffnungsvolle Zeichen, die sich verstärkt und allorten erkennen lassen. Schulen beginnen, sich selbst zu beobachten

(Institutioneller Schulentwicklungsprozeß), Lehrer nutzen verstärkt das Instrument der Super-vision, sie fragen nach fremden Blicken von Schülern, Kollegen, Eltern oder auch Mitarbeitern von schulexternen Institutionen, sie beschreiben neue Bilder ihrer jeweiligen Kontextbedingungen, der vorhandenen Ressourcen und Kooperationsmöglichkeiten. Gerade in Zeiten mit leeren Haushaltskassen ließen sich mit einer konsequenten Ressourcenorientierung (Senioren, arbeitslose Jugendliche und Handwerker, ElternMITarbeit etc.) und der Honorierung von Ideen und Vorschlägen der in und mit Schule lebenden Personen täglich Millionenbeträge gewinnen (Ideenmanagement, mitarbeiterfreundliche Schulkultur). Sie entdecken, wie die abschließende Geschichte zeigt, ihre eigenen Schätze! Sie engagieren sich für eine "Pädagogik der Vielfalt" (Interkulturelle, Feministische und Integrative Pädagogik, Prengel 1995), von der sie sich "verzaubern" lassen, durch die sie enorme Kräfte und Energien entwickeln. Andere öffnen den Blick nach innen (Selbsterfahrung, -reflexion), sie verschließen nicht länger die Augen vor den sensiblen Bereichen des menschlichen Miteinander (Ängste, Unsicherheiten, Neid, kränkende Kommunikation), erarbeiten gemeinsam neue Strategien des Konfliktmanagements, akzentuieren die vernachlässigten Beziehungsebenen pädagogischen Handelns. Die (Rück-)besinnung auf (Lebens-)Rhythmen und Eigenheiten, auf ein Verständnis von Entwicklung, zu dem auch Stillstand und Rückschritt gehören (gerade angesichts eines beängstigenden Entwicklungstempos in außerschulischen Lebensbereichen), entfacht neue Lebensgeister bei vielen Kollegen in Richtung eines "neuen Wohlstandes" (Reheis 1996). Einige sehen die Schule wiederum verstärkt als Lebensraum, in dem Schüler die Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags erwerben können, die sie zur Zeit in vielen Familien nicht erhalten. Die (Wieder-) Entdeckung der "bewegten" Schule, mit Kopf, Herz und Hand, in der Lehrer, Handwerker und Künstler gemeinsam mit Schülern, jahrgangsübergreifend, neue Lernwelten modellieren, fasziniert viele Kollegen. Andere wiederum sehen sich als aktive Gestalter (Bertelsmann 1996), die autonom und selbstbewußt ihr Schul-Leben in die eigene Hand nehmen, nach neuen Vor-Bildern (kompetente Schüler, ungewöhnliche Lehrer, Eltern als Partner) Ausschau halten, eigene Visionen konstruieren, die Bedingungen erfinden, unter denen sie autonom, selbstbestimmt, eigensinnig, eigenverantwortlich und gemeinsam mit den anderen Menschen, Völkern und der Natur leben=lernen können.

Die eigenen Visionen, die Schau mit fremden Blicken bleibt (rekursiv) gebunden an das eigene und soziale Handeln im Hier und Jetzt. Die "Kritik- und Phantasiephase" sollte, nicht nur in Zukunftswerkstätten, immer durch eine abschließende "Realisierungsphase" ergänzt werden (Burow 1996, 39). Gefordert ist "Klarheit der Konzeption, Triftigkeit der Ziele, Angemessenheit der Mittel und Realisierbarkeit der Wege. Überzeugende Ideen allein verändern Schule nicht -selbst dann nicht, wenn der Fall ausreichender Sachmittel eintritt." (Hameyer 1995, 160) Auf diesem steinigem Weg sind alle auserkorenen oder selbsternannten "Heilsbringer" eher als hinderlich anzusehen: "Triffst du Buddha unterwegs ...", töte ihn. (Kopp 1968)

In Krakau lebte vor Zeiten ein armer Jude, der hieß Eisik. Dieser träumte eines Nachts, er solle nach Prag wandern, und dort an der Brücke über die Moldau solle er graben, dann würde er einen Schatz finden. In Prag an der berühmten Brücke mit ihren Statuen links und rechts und der goldenen Burg auf der anderen Seite des Stromes, sah er sofort, daß er doch hier unmöglich graben könne. "Was würden die Leute sagen, wenn ich hier zu graben anfinge? Gesetzt den Fall, ich könnte hier graben, wo würde ich das tun?" Allmählich fiel das der Wache auf. Schnell war Eisik eingestuft als verdächtiges Subjekt, womöglich Terrorist des 18. Jahrhunderts. Eines Tages herrschte der Hauptmann den Schneider an : "Was treibst Du Dich hier herum? Wir beobachten Dich schon tagelang. Scher Dich gefälligst weg." Darauf erzählte Eisik seinen Traum. Der Hauptmann lachte. "Wo kämen wir denn hin, wenn wir Träumen trauen würden? Mir zum Beispiel träumt nun schon tagelang, ich solle nach Krakau wandern, und dort, unter dem Ofen eines armen Juden solle ich graben, ich würde dann einen Schatz finden." Eisik verneigte sich tief, bedankte sich. Er wanderte zurück nach Krakau, nahm die Steine unter seinem Ofen fort, grub dort und - fand den Schatz.

Später, als Eisik der berühmte und heilige Rabbi Eisik des Chassidismus geworden war, erzählte er oft diese Geschichte, und jedes Mal, wenn er das tat, fügte er an: "Grab nicht woanders, grab bei dir."

## Anmerkungen

- 1 Obwohl auch nicht-triviale Systeme absolut determiniert funktionieren, ist ihr Verhalten analytisch nicht bestimmbar und daher nicht voraussagbar. Das, was sie tun, ist von ihren vergangenen Erfahrungen, ihrer individuellen Geschichte abhängig. Für nicht-triviale Systeme gilt, daß sie stets

mit ihren vorausgegangenen Resultaten operieren und nicht mit den Daten einer von ihnen unabhängigen Umwelt.

- 2 Im Originaltext habe ich allein den Satz "München wird modern" durch "unsere Schule wird modern" ersetzt.
- 3 Im Zuge konstruktivistischer Theoriebildung ist zwischen Theorie und Vision kaum noch eine Differenz festzumachen "Theoria" (Betrachtung, Anschauung) und "visio" (Schau, Anblick) zielen ab auf eine Form der gedanklichen Vorstellung ohne hinreichenden Bezug auf Realität. Doch seit es die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus gibt, bröckelt das Kriterium des Realitätsbezugs, und damit hebt sich das Wertgefälle zwischen Theorie und Vision tendenziell auf. (vgl. ausf. Bardmann, Gerhard 1996, 76f)
- 4 Wir sollten bei der Realisierung eigener Visionen die Bedeutung von pädagogischen "Slogans" neu diskutieren.(vgl. Scheffler 1971, 55)
- 5 Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht stellen Theorie und Praxis jeweils verschiedene Systeme dar, die sich allein wechselseitig verstören können. Der Autonomie und Eigendynamik der pädagogischen Praxis, gerade auch mit Blick auf seine Eigenverantwortung, werden wir in Zukunft mehr Rechnung tragen müssen.
- 6 Dies belegen i. B. auch die Erfahrungen während und nach unserem bundesweiten Schulkongreß "Die Schule neu erfinden" (IGST, Voß), Heidelberg, an dem im März 1996 mehr als 1000 Betroffene und Beteiligte (bei eigener Finanzierung!) teilnahmen.

## Literatur

- Beck, U.** (1996) Das "eigene Leben" in die eigene Hand nehmen in: Pädagogik, 7-8, 41
- Bardman, Th. M., Gerhard, A.** (1996) Supertheorie als Supervision: Zeit - Ein blinder Fleck in der systemischen Supervision in: Kersting, H. J., Neumann-Wirsing, H. (Hg.), Systemische Perspektiven in der Supervision und der Organisationsentwicklung, Aachen
- Bertelsmann Stiftung** (Hg.) (1996) Schule neu gestalten, Gütersloh Bildungskommission NRW (1995) Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied
- Burow, O. A.** (1996) Zukunftskonferenz. Wie man Zukunft (er-)finden und gestalten kann in: Pädagogik, 10, 39
- Capra, F.** (1996) Lebensnetz. Ein neues Verständnis der lebendigen Welt, Bern, München, Wien
- Chlumsky, M.** Die Kunst des anderen Blickes, FAZ vom 16.09.95
- Foerster, v. H.** (1997) Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem in: Voß, R. (Hg.) 1997, 14
- Green, N.** Was gelernt werden muß, ist Geben und Nehmen in: Interview in SZ vom 25.01.97
- Hameyer, U.** (1995) Innovation in Schritten - Ergebnisse zur Selbsterneuerungsfähigkeit von Grundschulen in vier Nationen in: Holtappels, H. G. (Hg.) Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung, Neuwied, 146
- Kersting, H. J.** (1987/2) Münchhausens Schopf.. Biografiebezogene Gedanken zur Entrivialisierung der Schule in: Voß, R. (Hg.) 1997, 185
- Kopp, S. B.** (1978) Triffst du Buddha unterwegs., Frankfurt/M.
- Lüpke, v. H., Voß, R.** (1997/2) Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung, Pfaffenweiler
- Mädche, F.** (1995) Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von P. Freire, München
- Maturana, A. R., Varela, J. V.** (1987) Der Baum der Erkenntnis, Bern, München
- Musil, R.** (1987) Der Mann ohne Eigenschaften I, Reinbek
- Prenzel, A.** (1995) Pädagogik der Vielfalt, Opladen
- Reheis, F.** (1996) Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung, Darmstadt
- Rumpf, H.** (1996) Mit fremden Blicken, Weinheim, Basel
- Scheffler, J.** (1971) Die Sprache der Erziehung, Düsseldorf
- Schmidt, S.** (1994) Kognitive Autonomie und soziale Ordnung, Frankfurt/M.
- Siebert, H.** (1996) Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen, unveröff. Manuskript, Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit, Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Soest
- Voß, R.** (Hg.) (1995/2) Das Recht des Kindes auf Eigensinn. Die Paradoxien von Störung und Gesundheit, Basel, München
- Voß, R.** (Hg.) (2002/4) Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied
- Welsch, W.** (1991) Unsere postmoderne Moderne, Weinheim

