

DAS IMAGINÄRE IN DER SYSTEMISCH-KONSTRUKTIVISTISCHEN DIDAKTIK

Wenn wir die Schule neu erfinden wollen (die Gründe dafür sind vielfältig auf diesem Kongreß erörtert worden; vgl. auch Dalin u. Rust 1996), so geschieht dies meist vom Kopfe aus: Wir suchen Erklärungen, Begründungen, beziehen uns auf Theorien, legitimieren unser Handeln, indem wir Anschluß an vorhandene symbolische Vorräte suchen. Symbolische Vorräte: Da sind Zeichen, Worte, Sätze, Texte, Theorien, Weltanschauungen – und Sie sehen bei dieser Aufzählung, daß wir immer größere Kreise schlagen. Was aber treibt uns an, dies in welche Richtungen zu unternehmen? Und reicht es pädagogisch gesehen aus, es überwiegend vom Kopfe aus zu unternehmen?

In bisherigen konstruktivistischen Unterrichtsversuchen fehlt oft etwas (vgl. aus neueren Darstellungen z. B. Dubs 1995; Duit 1995; Gerstenmaier u. Mandl 1995), das ich im Gegensatz zum Symbolischen das Imaginäre nenne. Meine Ausgangsthese lautet, daß wir ohne das Imaginäre pädagogisch nicht weit kommen werden (vgl. ausführlich Reich 1998).

Ausgangspunkt meiner Überlegungen soll der Film *Der Club der toten Dichter* (Regie: Peter Weir) sein. In einer Internatsschule für Jungen, deren vier Grundparolen Tradition, Ehre, Disziplin und Leistung lauten (von den Schülern in einer Szene karikiert mit den Entgegensetzungen Travestie, Ekel, Dekadenz und Lethargie), wird John Keating als neuer Lehrer für die Muttersprache Englisch eingesetzt. Seine Aufgabe ist es, die Jugendlichen auf ein Elitestudium vorzubereiten, ihnen dabei die Symbolvorräte einzupauken, die für ein solches Studium als nützlich erachtet werden. Aber was ist nützlich? Keating, der selbst Absolvent dieser Schule war, hat Zweifel. In seinem Unterricht gelingt es ihm, diesen Zweifel konstruktiv zu wenden und seine durch traditionellen Unterricht zuvor gelangweilten Schüler ein neues Interesse an der Schule gewinnen zu lassen. Er ist also ein Erfinder einer neuen Schule. Dabei kommt er dem sehr nah, was ich als Grundperspektiven einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik verstehen will (vgl. ausführlich Reich 1997):

– In ihr geht es darum, möglichst viele Beobachterperspektiven zu eröffnen, um die Welt nicht allein durch *eine* Brille zu sehen; dies wird im Film mit teilweise ungewöhnlichen Methoden erreicht: etwa wenn die Schüler sich auf die Tische stellen, um von hier aus ihre gewohnte Klasse und deren Ordnung anders sehen zu lernen; etwa wenn sie aus einer Gedichteinführung den gesamten Einleitungsstil herausreißen, um sich den eigenen Zugang zu den Versen nicht zu verbauen; oder durch die Anregung, einen

„Club der toten Dichter“ in einem verbotenen Versteck zu gründen, um den romantischen Gefühlen und aufbrechenden Leidenschaften Ausdrucksmöglichkeiten zu verschaffen. Die Grundregel bei Keating lautet: Immer wenn man glaubt, etwas zu wissen, dann sollte man eine andere Perspektive einnehmen.

– Ein weiteres Anliegen einer konstruktivistischen Didaktik ist es, konstruktive Tätigkeiten möglichst umfassend zu ermöglichen, damit jeder Schüler seine Welt erfindet, die Konstruktionen von anderen entdeckt und kritische Sichtweisen entwickelt; dies wird im Film ins Zentrum gerückt, denn unserem Lehrer geht es nie nur um Reproduktion von Wissen, sondern immer um ein persönliches Verhältnis der Lerner zu diesem Wissen.

– Dabei sollten wir nicht nur auf symbolische Ordnungen setzen, sondern auch Imaginationen und möglichst weitreichende reale Erfahrungen einbeziehen. Dies wird im Film am Beispiel der Dichtung exemplarisch gezeigt: Der „Club der toten Dichter“ wird zu einer Schülerbewegung, die die Lyrik in ihrem Gebrauch, in ihrer Bedeutung für eigene Gefühle und nicht als bloße Wissensvermittlung zeigt.

– Im Unterricht geht es dabei nicht nur darum, auf der Inhaltsebene zu bleiben, sondern stets die Beziehungsebene mitzubedenken und offen für Kommunikation zu halten. Der im Film gezeigte Lehrer kommt in eine Klasse, die in Frontalform sitzt und in der die bisherigen Lehrer ihre Beziehungen zu den Schülern als zweitrangig ansahen. Keating jedoch dreht das Verhältnis um: Er sucht eine möglichst intensive Beziehung zu seinen Schülern, was den von ihm gelehrteten Inhalten ein neues, persönlich vermitteltes Gewicht verleiht. So findet er einen Zugang zu den Imaginationen seiner Schüler, und sie finden einen Zugang zum „Club der toten Dichter“, der eine neue Erfahrung gegenüber dem zuvor oberflächlich kognitiven Geplauder über Dichtung ermöglicht.

Die Schulverwaltung selbst aber kann diesen Lehrer in ihrer Starrheit nicht behalten. Der Selbstmord eines Schülers, verursacht durch den übertriebenen Anspruch eines Vaters, eben genau dies Imaginäre bei seinem Sohn zu unterbinden, indem er ihm seinen Hang zur Schauspielerei verbietet, wird Keating zum Verhängnis. Man wird den lästigen Lehrer los, weil man ihn als Anstifter imaginärer und scheinbar unrealistischer Wünsche bei den Jungen sieht, und allenfalls die Geste etlicher Schüler, sich bei seinem Abschied demonstrativ noch einmal auf die Tische zu stellen, macht Mut, seinen ungewöhnlichen Methoden zu vertrauen.

Eine Schlüsselszene in dem Film handelt vom „Yawp“. Ich will die entsprechende Szene kurz beschreiben: Der Lehrer bespricht ein Gedicht. In die-

sem ist die Rede vom „Yawp“. „Ich höre mein barbarisches Yawp über den Dächern der Welt erschallen.“ („I sound my barbaric YAWP over the rooftop of the world.“ Walt Whitman) Das „Yawp“ betrifft etwas kaum Sagbares, es bezeichnet einen Riß, eine Leerstelle, eine Lücke im symbolischen System. Was ist dieses „Yawp“? Es ist ein Schrei, ein Herausbrüllen, wenn wir es wörtlich übersetzen. Es ist Energie, das Leben, das durch das Mark geht, Begehren, Begierden, für die Jungen oft das Denken an erste Eroberungen, aber nicht nur: Es ist auch der Überschwang von Gefühlen wie die Erfahrung von Augen-Blicken, sinnlichen Gewißheiten, in denen auf einmal alles ineinanderfließt. Es ist das ozeanische Gefühl ebenso wie der Spaß an Kleinigkeiten. Alles dies drückt sich barbarisch aus, denn die Zivilisation mit ihrer Selbstkontrolle und den Selbstzwängen hindert das „Yawp“, und es braucht Kraft, es zu äußern, hinauszuschreien in die Welt, um es über den Dächern erschallen zu hören. Erst wenn solche Rufe zurückkehren, wissen wir, daß wir leben und nicht Marionetten im Spiel von anderen sind. All diese Gefühle drücken sich in dieser Wortkonstruktion aus, obgleich eigentlich die Worte fehlen. Es spricht etwas an, das wir mit Begehren übersetzen können. Es ist das innere Begehren nach etwas, nach einem Gefühl, das sich Raum und Anerkennung verschafft, obwohl genau dies so schwer kognitiv zu erfassen ist. Auch die Dichtung steht bloß für etwas, so wie das „Yawp“ uns etwas bezeichnen soll, das wir in unmittelbarer sinnlicher Gewißheit viel intensiver, deutlicher, antreibender spüren mögen. Was aber – und dies ist die entscheidende Hypothese des Lehrers John Keating – sollen die Schüler je von der Dichtung verstehen, wenn sie nicht dieses „Yawp“ in sich spüren, um zu begreifen, wie Dichtung hervorbricht? Jeder seiner Schüler ist als Beobachter zugleich auch potentieller Dichter, ein sprachlicher Konstrukteur, der dann, wenn er das „Yawp“ spürt, dichten kann.

Deshalb hat der Lehrer allen Schülern eine konstruktivistische Aufgabe gestellt: Sie sollen ihr eigenes Gedicht produzieren. Sie sind als Konstrukteure gefragt. Einige lösen dies mit der Leichtigkeit einer ironischen Darstellung, andere bleiben klischeehaft nachahmend, wieder andere stolpern durch die reimhaften Versuchungen. Zwischen Annahme der Aufgabe und Versuchen, sie als lächerlich zu distanzieren, gibt es eine Fülle an Angeboten. Der Lehrer nimmt sie als Beobachervielfalt an.

Doch niemand scheint in dieser Pluralität von Antworten auf die Aufgabe an das zu rühren, was dem Lehrer als „Yawp“ – als Annäherung an das dichterische Begehren – vorschwebt. Todd Anderson etwa hat gar nichts konstruieren können. Er ist an der Aufgabe gescheitert, wie man in vorausgehenden Szenen beobachten konnte. Für die Lächerlichmachung ist er zu betroffen. Für die eigene Produktion zu eingeschüchtert. Er mag sie zwar in der Ferne spüren, aber er kann sie nicht hervorlassen. Und ausgerechnet ihn holt der Lehrer nun nach vorne.

Was geschieht in der nun folgenden Szene? Todd ist nicht in der Lage, etwas herauszubringen. Da provoziert ihn Keating, er fordert ihn auf, einmal sein barbarisches „Yawp“ herauszubrüllen. Aber dies erreicht er erst, nachdem Todd wütend auf ihn wird. Gut so, ermuntert ihn Keating nun, und behutsam durch seine schützenden Hände und gewaltsam durch seine stichelnden Worte fordert er ihn immer weiter heraus, bis Todd sich endlich aus seiner inneren Gefangenschaft, aus seinem Hang zu Selbstzweifel und Rücksicht befreien kann, um seine eigenen Verse spontan hervorzubringen. Die Klasse ist begeistert. Der Zuschauer gerührt. Ja, so müssten Lehrer vielleicht sein, wenn wir die Schule neu erfinden wollen.

Lehrerstudenten als auch Lehrern, denen ich diese Szene zeige, schrecken oft vor dem Aufleuchten des Imaginären zurück. Hier rückt der Lehrer, so fühlen sie, dem Schüler zu nah an seine Seele, an sein Empfinden, an intime Gefühle, und alle seine Aktionen beschwören die Gefahr der Verletzung. Eine Angst vor zu intensiver Begegnung wird spürbar, auch eine Angst vor Kontrollverlust, denn in solch kommunikativen Prozessen weiß man ja nie, was sich an Gefühlsaufwallungen und Reaktionen ergibt. Dies wird übrigens auch im Film eingespielt, denn die Kollegen von Keating beharren immer wieder auf der Aussage, daß man aus den Schülern schließlich keine Künstler machen könne. Ihre konstruktiven Fähigkeiten gelten als begrenzt, und was aus ihnen wird, das wird man erst sehr viel später sehen. Welche Selbstgewißheit und Selbstsicherheit in Beziehungen braucht ein Lehrer, um so provokativ an das Begehren eines Schülers heranzutreten?

Andere meiner Teilnehmer begeistern sich an der Idee, so viel auf einmal bewegen zu können, sie spüren eine Energie, die besonders in dieser Szene dargestellt wird, und sind angeregt, es diesem Lehrer gleichzutun. Nun haben wir in dieser kurzen Betrachtung eine spezifische Beobachterposition eingenommen: Wir schauen aus der Perspektive des Lehrers. Und wir haben implizit ein didaktisches Konstrukt gebildet: Die Beziehungsebene ist stets mit Inhalten vermittelt; Inhalte aber werden dann konstruktiver bearbeitet, wenn die Beziehungsseite dies fördert. Dann aber kommt der entscheidende Zusatz: Wir sollten dabei das Imaginäre nicht unterschätzen, denn in ihm drücken sich innere Wünsche, Gefühle, Bilder und Vorstellungen aus, die noch nicht symbolisch festgelegt sind, die noch offen für viele Perspektiven, für neue Wege, für andere Möglichkeiten sind. Hier schlummern Energien, die uns erst antreiben, Konstruktionen zu vollbringen. Solche Konstruktionen gelingen leichter, wenn wir beziehungsmutig werden. Dazu aber können Lehrer eher kommen, wenn dieser Mut gefördert und nicht, wie es heute in der Lehrerbildung noch üblich ist, systematisch verstellt wird. Wo aber ist jener „Club der toten pädagogischen Reformer“, den wir brauchen, um unsere Imaginationen zu wecken? Wo ist unser pädagogisches Begehren, dies mit Energien zu versehen und zu wol-

len? Wo ist unser pädagogisches „Yawp“? Ich denke, dies werden stets die ersten Fragen an systemisch-konstruktivistische Pädagogen und Didaktiker sein müssen, denn ohne Begehren, ohne Mut, ohne die Einsicht, bei uns selbst anzufangen, werden wir in der Gegenwart kaum etwas bewegen können.

Eine andere Beobachterperspektive gewinnen wir, wenn wir vom Schüler aus beobachten. Hier gibt es eine wesentliche Differenz zu den Lehrern, die sich z. B. als Unterschied in der Macht, dem Lebensalter, im Mehrwissen bzw. anderem Wissen bemerkbar macht oder unbemerkt Wirkungen erzeugt. Als Schüler mag ich die Macht und das Mehrwissen dann noch gut ertragen, wenn sie nicht zur Besserwisseri wird. Ein Mehrwischer hat mehr Informationen als ich. Ein Besserwischer will mir in allen Lebensbelangen – in Inhalten wie in Beziehungen – vorschreiben, was ich denken und tun soll. Zwingt mich der Lehrer mit dem „Yawp“ zu etwas, was ich als Eingriff in meine Persönlichkeit betrachte? Ist er ein Besserwischer? Oder ermöglicht mir sein Mehrwissen, daß ich für mich neue Entdeckungen und vielleicht sogar eigene Erfindungen machen kann? Wie aber soll ich aus meiner Schülerperspektive dies durchschauen? Mit jedem Eingriff riskiert der Lehrer, daß ich mich verletzt, unverstanden, mißhandelt fühle. Allein seine Wertschätzung, die ich aber sehen und erkennen muß, könnte meiner Abwehr gegen solche Eingriffe entgegenstehen. Aber da bräuchte es schon eine gemeinsame Imagination, um eine solche Identifikation – und sei es auch nur für Momente – zu erreichen. Aber ist diese Gleichschaltung des Imaginären, wie wir gerade in der deutschen Geschichte gesehen haben, nicht auch stets gefährlich?¹ Und doch sind imaginäre Identifikationen notwendig, wenn wir uns im Einklang mit unseren Gefühlen, mit unserem Begehren, mit Interesse und Engagement bewegen wollen.

Kehren wir zum „Club der toten Dichter“ zurück. Was wäre, wenn der Schüler kein gutes Gedicht zustande gebracht hätte? Was wäre geschehen, wenn der Lehrer nicht eine gemeinsame Imagination – das „Yawp“ – erreicht hätte?

Es wäre gewiß vermessen, wenn wir behaupten würden, daß wir als Lehrer stets das „Yawp“ erreichen können. Das Yawp ist ja eine Grenze, etwas Imaginäres, und dieses stellt sich nicht ständig her. Aber darauf kommt es auch gar nicht an. Wir schauen hier z. B. aus der Perspektive des Schülers und dieser erfühlt und erlebt das, was wir hier bloß sprachlich und kognitiv ansprechen. Er spürt die Wertschätzung. Und wenn wir im kommunikativen Zirkel bemerken, daß er sie nicht spürt, so können wir darüber zumindest in eine Metakommunikation treten. Er kann über symbolische Fehlleistungen, über Defizite, über ein mögliches Scheitern dann hinwegkommen, wenn er auf der Beziehungsseite eine grundsätzliche Anerken-

nung, ein Verständnis, vor allem aber Ermutigung spürt. Lassen wir ihm also sein Gedicht mißlingen. Wie oft geschieht dies im Club der Dichter? Mag er also nur spüren, daß wir ihm zutrauen, daß auch er seine Sprache findet. Mögen wir uns alle in der Klasse zutrauen, daß uns auch nur einer mit seinem Gedicht begeistert oder provoziert, so daß wir uns an diesem abarbeiten, orientieren, es dekonstruieren können, um zu einer eigenen Sicht zu gelangen. Es sind ja ohnehin nur gewisse Sternstunden, an die wir uns auch später noch erinnern, wenn wir einen Hauch dieses „Yawp“ verspüren, und es dann auch noch umsetzen können. Was aber wäre der Himmel ohne Sterne? Was wäre unser Gefühl gegenüber der grenzenlosen Weite dieses Sternenhimmels, ohne die Erfahrung von Sternschnuppen und kurzen Augenblicken, deren Erinnerungsspuren an etwas rühren, was unaussprechlich scheint und uns vielleicht gerade deshalb in solchen Momenten am intensivsten sprechen läßt?

Einige Teilnehmer, denen ich den Film zeigte, machen uns immer wieder auf eine weitere Beobachterperspektive aufmerksam: die Klasse. Hier ist ein großes Beobachterspektrum vertreten. Im Film sehen wir, wie sie besonders gespannt vor allem jene Szenen verfolgt, in denen es um Beziehungen geht. In der Szene mit dem „Yawp“ gelingt es, die Beobachervielfalt der Klasse auf ein Imaginäres zu konzentrieren. Es sind auf der symbolischen Ebene bloß Worte, die Todd herauspreßt, wenn er sein Gedicht formuliert, aber imaginär ist diese Szene ergreifend: Es gelingt seinen Worten, sich mit den Imaginationen der Beobachter zu verbinden. Wie durch ein geheimes Band sind sie miteinander verwoben, und jetzt verstehen sie mehr, als symbolisch ausgedrückt wird. Damit zeigt dieser konstruktive Vorgang nicht ein bloßes Machen an, sondern er eröffnet Bedeutungen im Hintergrund, eine Tiefe im Verstehen. Wann können wir uns als Beobachter weitreichend in andere hineinversetzen? An dieser Frage sind Pädagogen immer wieder gescheitert, wenn sie das Imaginäre übersehen haben. Bloß rational distanzierend wird uns das Gefühl für Verständigung fehlen, aber andererseits reicht auch das Gefühl allein nicht aus. Das Imaginäre allein bewegt nämlich nichts in der Welt. Erst in seiner Verbindung mit Symbolischem, mit Zeichen, Begriffen, Aussagen, Theorien usw. wird es verarbeitet, erst dann erscheint es und kann in menschlichen Beziehungen vermittelt, weitergegeben, bearbeitet werden. Das Imaginäre allein reicht also nicht aus, so wie umgekehrt das Symbolische ohne inneres Feuer, ohne Antrieb zu einem Wissen ohne Bedeutungen verkommt. Aber auch eine gelungene Verbindung des Imaginären mit dem Symbolischen – etwa wenn unser Schüler im Film sein ureigenes Gedicht herausbrüllt und sein „Yawp“ erfühlt – ist nicht alles. Gerade hier – bei Beziehungen und dem „Yawp“ – lauert auch noch das Reale, das uns als Moment, als Ereignis, als Unmittelbarkeit erreicht und von dem wir doch immer erst im nachhinein zu berichten wissen. Es ist das Ungeplante, das Kreative und Spontane, das in pädagogischen Prozessen stets die Grundlage aller Begegnungen zwischen

Imaginärem und Symbolischem ausmacht. Nie können wir pädagogische Prozesse eindeutig voraussagen. Je mehr wir sie in die Disziplin zwingen, um so unflexibler werden die Prozesse selbst, um so wahrscheinlicher bleibt gerade das „Yawp“ ausgeschlossen. Dann atmet Langeweile und stoffliche Ödnis. Aber können wir die Beunruhigung, die Veränderlichkeit, die Offenheit, die von diesem Realen ausgeht, als Pädagogen ertragen? Haben wir genügend Selbstsicherheit, Selbstwertgefühl und Verständnis von uns und anderen, dies zuzulassen? Erscheinen wir, wenn wir solches wollen, nicht wie Don Quichote, der mit der Lanze gegen die Windmühlen anreitet? Wir können reiten, wie wir wollen, nie werden wir den Wind als Verursacher mit unseren Lanzen treffen und im Kampf schlagen können. Und in der Postmoderne wird viel Wind um nichts gemacht. Sind wir hier nicht längst weltfremde Kritiker, wenn dieser Wind doch durch alle Massenmedien treibt und symbolische Massenangebote erzeugt, dann flattern die symbolischen Fähnchen im Wind und wie im Pauschalurlaub sind alle Stationen schon vorgeben und vororganisiert. Hier erscheint auf einmal ein Feindbild, zugegebenermaßen ein Konstrukt, das sich besonders verdichtet in den Massenmedien aufspüren läßt. Es ist das „Anti-Yawp“, das über die Bildschirme flackert und sich in die Lebenszeit der Menschen einschleicht. Es ist ein Zeiträuber, der gegen Beziehungen streitet, weil er Menschen in audiovisuelle Pseudobeziehungen fesselt, um sich Klischees von Beziehungen bloß anzusehen, statt Beziehungen vielfältig über die engen vier Wände hinaus intensiv und aktiv auszuleben. Es erscheint wie bei Michael Ende in der *Unendlichen Geschichte* ein Nichts, das die Phantasie verschlingt und damit auch unser „Yawp“, das uns allein kreativ sein läßt, vernichtet. In einem Zeitalter der massenmedialen Kommunikation werden Informationen zu einer zunehmenden Beschäftigungstherapie, die zu einer Verblödung führen, weil sie die eigene Kompetenz zur Beziehungsfähigkeit durch Pauschalmuster überformen. Dies ist die Steigerungsform eines öden, vorwiegend symbolisch orientierten Unterrichts, aber diese Steigerung ist anschaulicher aufgemacht, sie appelliert an die Relevanz der Sinne und die Trägheit der Körper. Lehrer können und sollten hiermit nicht konkurrieren. Sie müssen sich dem „Anti-Yawp“ vielmehr verweigern: Die Vielfalt der Möglichkeiten in den Begehrlichkeiten der vielen gespielten Charaktermasken und immer neuer Ablenkungen in der Postmoderne mit ihrer Medien- und Werbemaschinerie wird zur Unmöglichkeit, sich auf ein eigenes „Yawp“ zu konzentrieren. Setzte man früher zur Unterwanderung des Bewußtseins noch an der Vernunft – also kognitiv reduziert an einer Stelle unseres Daseins – an, so streitet man heute ganzheitlich gegen unser „Yawp“: im Gefühl, im Körper, in der Sprache, im visuellen Sinn, im Gehör, in den Resten von Vernunft, überall dort, wo sich eine imaginäre Gleichschaltung durch Überredung mittels anschaulicher Charaktermasken möglichst direkt erzielen läßt. Das Zappen durch die Fernsehprogramme ist hierfür ein wichtiges Indiz: Verspricht es doch scheinbar einen Rest an Freiheit, der sich auf die Freiheit einer pseudokontrollierten Auswahl des-

sen beschränkt, was vom konstruktiven Standpunkt aus gesehen schon keine Auswahl mehr ist. Langeweile und Ablenkungsstrategien kompensieren einander, kurze Momente der Veranschaulichung elementarer Gefühle und sensationeller Bildwelten – besonders auf Actionszenen konzentriert – überbieten sich, das Imaginäre zu kontrollieren. Dabei wird das Imaginäre des Individuums geschickt genutzt: Es wird immer schwieriger, dem eigenen Begehren in individuellen und phantasievollen Konstruktionen nachzugehen und Geduld, Ausdauer, Langsamkeit noch zuzulassen, zugleich aber setzt man am Begehren an, indem man sich imaginär mit versinnbildlichten Anschauungswelten ins Subjekt einschleicht und ihm mit der Lichtgeschwindigkeit der Informations- und Konsumübermittlungen auch kaum noch Gegenwehr läßt. Auch Konstruktivisten, wenn sie sich dem Pauschaltourismus profitorientierter Konstrukteure der Massen-, Waren- und Werbepsychologie hingeben, sind nicht vor Verblödung gefeit. Einzig ihr „Yawp“ wird ihnen auf Dauer helfen, einen Sinn, hinter dem sie als vielseitig beobachtende Person stehen, zurückzuerobern und im individuellen Kampf gegen die Pluralität des Trivialen mit hinterfragten Bedeutungen zu überleben. Massenklichees und digitalisierte Trivialitätsmuster aber sind längst Parasiten an allen konstruktiven Vorgängen in der Postmoderne. Vielleicht sind sie sogar der imaginative Kern dieser Postmoderne, um uns vor ernsthafteren Problemauseinandersetzungen abzulenken. Dieser Kern aber sagt: Vermeide dein „Yawp“ und folge den Konstruktionen der anderen.

Eine weitere Perspektive habe ich mittlerweile eingeführt: die Zuschauer. Mit dem Film haben wir eine Metapher für ein Lehrerhandeln gewonnen, das sich nicht nur symbolisch äußert, sondern an inneres Begehren, an Imaginationen, an ein „Yawp“ sich wendet, das in menschlichen Beziehungen unterschiedslos bei Lehrern wie Schülern gesehen werden kann. Aus der Distanz unseres Zuschauens sehen wir dies. Hier gibt es keine bessere Seite, nicht einmal ein Mehrwissen, denn das Wissen selbst zählt im Begehren nur begrenzt. Das Begehren aber erst treibt an, sich gegenüber dem Wissen, der Welt, Beobachtermöglichkeiten und Handlungen zu entscheiden. Als Pädagogen aber können wir nie nur stille, distanzierte Beobachter sein. Haben wir dies verstanden, dann müssen wir die Schule neu erfinden: Ihre abbildenden, wiederholenden, nachahmenden Funktionen treten in den Hintergrund, die konstruktiven, einmaligen, kreativen Möglichkeiten in den Vordergrund. Dies gilt nicht nur für Gedichte, sondern für alle Erfindungen, mit denen wir umgehen. Entdecken wir erst das Begehren, das in ihnen steckt und das in uns ein Feuer entzündet, dann wird Lernen lebendig. Die Krise unserer Schule aber ist es, daß wir in dieser Hinsicht oft nicht offen genug sind, weder hinreichend Raum noch Zeit lassen, solche Entdeckungsreisen auszuleben. Und doch kann die Metapher entscheidend dazu beitragen, daß wir offener für solche Prozesse werden. Im Wechselspiel der Beobachter ist das Imaginäre wie ein Band, wie

ein Flechtwerk, eine unsichtbare Verbindung, die uns zusammenhält und uns nach Perspektiven gemeinsam schauen läßt. Wir können hier das Gefühl einer Gemeinsamkeit und Gemeinschaft erleben, die einerseits individuell Befriedigendes erzeugt, es andererseits aber nicht im Dunkel des Unvernehmbaren zurückläßt. Und wenn auch Lehrer sich nicht für alles, nicht für die Bedürfnislagen all ihrer Schüler, nicht für jedermanns Probleme interessieren können, so müßten sie zumindest irgendwo ein Begehren in sich verspüren, ein Feuer, ein Licht, das auch ihre Schüler erkennen können, damit Auseinandersetzungen in hoher Beobachtertiefe ermöglicht und Visionen erzeugt werden, denn dies sind wesentliche Voraussetzungen für alle Erfindungen. Der größte Feind gegen das Imaginäre ist die Langeweile, die Unterforderung, die Gleichgültigkeit und eine Interesslosigkeit, alles Ereignisse, die in der Postmoderne kombiniert mit Sinn- und Werteverlust auftreten. Bei Pädagogen wirkt sich diese Entwicklung besonders fatal auf die Beziehungen aus, weil diese Eigenschaften Symptome für die Ermüdung eines Systems sind, für die Überdrüssigkeit einer Gesellschaft an Entwicklung und unbequemen Wegen, für Angst vor dem Dickicht der Lebenswelt. Diese Symptome sind damit Gegensätze zur Neugierde und Abenteuerlust, die für Kinder und Jugendliche meist noch ein imaginäres Sinnbild für Lebensfreude und Weiterentwicklung sein können. Wir haben dieser Entwicklung mit der Vernunft nicht beikommen können. Wir haben nur das „Yawp“, mit dem wir eine Vernunft verteidigen lernen könnten, die uns den Spaß an der Welt nicht verdirbt, sondern ihn uns im eigenen Konstruieren zurückgibt. Deshalb setze ich auf das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Deshalb gelingen für mich pädagogische Prozesse nicht ohne ein „Yawp“.

Anmerkung

1 Was man früher Ideologiekritik genannt hat, ist in diesem Zusammenhang auch für systemische Konstruktivisten entscheidend. Gerade vor einer unreflektierten Gleichschaltung imaginärer Wünsche müssen wir uns stets hüten. Ich nenne dies eine dekonstruktive Perspektive (vgl. Reich 1997, 118 ff).

Literatur

- Dalin, P. u. V.D. Rust (Hrsg.)(1996): Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied.
- Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6).
- Duit, R. (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6).

Gerstenmaier, J. u. H. Mandl (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6).

Reich, K. (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied (2. Auflage).

Reich, K. (1998): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. 2 Bände. Neuwied.