

# Interaktionistischer Konstruktivismus – ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden

Kersten Reich

Der interaktionistische Konstruktivismus ist ein kulturbezogener und sozialer Konstruktivismus, der entgegen dem radikalen Konstruktivismus nicht in einer subjektivistischen Position verharrt und gegenüber dem methodischen Konstruktivismus die sprachpragmatische Reflexion erheblich erweitert. Da der Ansatz anderen Ortes umfassend entwickelt wurde (vgl. Reich 1997, 1998 a, b), will ich hier in vereinfachender und zugespitzter Form exemplarisch drei wesentliche Leistungen dieser neuen Pädagogik herausgreifen, um ihre Bedeutung für eine »Neuerfindung« der Pädagogik und Didaktik verständlich werden zu lassen. Dabei ist diese konstruktivistische Pädagogik ein Konstrukt, das nicht als neues Exerzitium überwiegend formale pädagogische oder didaktische Prozeduren festschreiben will, sondern ein Plädoyer für eine grundlegend veränderte Einstellung zu pädagogischen und didaktischen Prozessen hält. Als ein solches Konstrukt sollen die nachfolgenden Überlegungen helfen, Sie zu ermutigen, eigene pädagogische und didaktische Umsetzungen und Erweiterungen, Veränderungen, Neukonstruktionen zu wagen.

(1) Beginnen will ich mit dem didaktischen Aspekt, da dieser sehr stark auf die inhaltlichen und methodischen Veränderungen abhebt, die durch den Konstruktivismus bis hinein in die Praxis des Lernens sichtbar

werden. Hier soll die konstruktivistische Didaktik im Spektrum bisheriger Didaktiken situiert werden, um die wesentliche Veränderung durch den Konstruktivismus deutlich zu machen.

- (2) Eine veränderte konstruktivistische Lerntheorie soll dann in einem zweiten Schritt skizziert werden. Hier wird sich erweisen, daß konstruktivistisch betrachtet nicht mehr bloß von einem Aneignungslernen ausgegangen werden kann.
- (3) Am Beispiel der Lehrerbildung soll gezeigt werden, welche Veränderungen in der Ausbildung von Pädagogen gemacht werden

müssen, wenn das konstruktivistische Konzept weiträumig umgesetzt werden soll.

## 1. Die konstruktivistische Didaktik im Spektrum bisheriger Didaktiken

Teilt man vereinfachend aus konstruktivistischer Sicht die bisherigen Didaktiken im Blick auf eine schlagwortartige Einordnung (vgl. auch Reich 1997, 259 ff.), ihr Lernverständnis, ihre didaktische Intention und die Wirkungen für Beteiligte auf, dann wird erkennbar, welchen radikalen Wandel der Konstruktivismus im Blick auf die Didaktik intendiert.

Schlagwortartige Einordnung	Lernen als	Didaktische Intention	Wirkungsaspekte für die Beteiligten
»Kloster«	Abbildung	Bildung in festgelegten Vorannahmen	Fundierung und Verstärkung von Hierarchie, persönlicher Autorität, Dominanz von Fremdzwängen, Glauben rangiert vor Wissen, Notwendigkeit von Ritualen, Mythen; erzeugt Unmündigkeit
»Supermarkt«	Aneignung	Bildung basierend auf formalen Annahmen und repräsentativen Gültigkeiten	Gleichheitsideal, sachliche Autorität, von den Fremdzwängen zu Selbstzwängen, Wissen vor Glauben, Dominanz von Plänen, Logiken und Befürwortung einer Aufklärung
»Experience«	Konstruktion	Bildung aus Selbst- und Fremdbeobachterperspektiven mit pluralistischem Anspruch auf Beobachervielfalt	Radikale Demokratie im Kleinen, Primat der Beziehungsseite, Dekonstruktion von universellen Wahrheiten, Rekonstruktion von Selbstzwängen, Relativierung von Plänen, Logiken und Dekonstruktion der Aufklärung, Pluralismus als Kampfbegriff

Die *Didaktik des Klosters* basierte in der Vergangenheit auf festen Normen und Wahrheiten, die als abzubildende Vorgabe eine streng hierarchisierte Welt konventionell regelten und sichern sollten. Die Erweiterung des didaktischen Methodenrepertoires im Sinne einer zunehmenden Schülerorientierung konnte diesen geschlossenen Welten gegenüber erst durch eine *Aufklärungsdidaktik* erreicht werden.

Diese wird durch die bis in die heutige Zeit reichenden Ansätze etwa der »lerntheoretischen Didaktik«, einer »emanzipativen Didaktik«, dem »handlungsorientierten Unterricht« oder einer »kritisch-konstruktiv modifizierten bildungstheoretischen Didaktik« repräsentiert. Im Vergleich dieser und anderer Didaktiken oder dann auch noch hinzutretender Rezeptlehren ist ein Supermarkt didaktischer Möglichkeiten entstanden, aus dem sich jeder mit dem versorgt, was er zum didaktischen Überleben gerade benötigt.

Dies ist gegenwärtig zum Ausdruck einer postmodernen Vielfalt und Pluralität geworden, in der es Billigangebote ebenso wie schwer verdauliche Speisen gibt. Auch Konstruktivistinnen sind wie andere in diesem Supermarkt gefangen, aber sie zielen ebenso wie vor allem Deweys Pädagogik (ebd., 197 ff.) oder die Didaktik bei Freinet (ebd., 218 ff.) darauf ab, den Supermarkt der scheinbaren Möglichkeiten über die Beobachterperspektive des »Experience« und die Betonung der Konstruktion als Lernverhalten der Beteiligten wahrzunehmen und zu verändern. Insofern setzen sie sich unter dem Schlagwort »Experience« in eine besondere Abteilung des Supermarkts und versuchen von dort aus, diesen zu dekonstruieren und ihren eigenen Ansatz zu entwickeln.

Der Wechsel der Einstellungen läßt sich besonders deutlich an den Wirkungen für die Beteiligten ablesen. Während in der Didaktik des Klosters noch alles auf Fremdzwänge, auf eine geradezu mythische und

dabei ritualisierte Form des Lehrens und Lernens abgestellt ist, in der Glaubenssätze oft vor dem Wissen rangieren, die persönliche Autorität des Lehrers nahezu unangreifbar ist, weil sie für die Hierarchie und Geltung von unhinterfragten Normen in der Welt überhaupt steht, so kommt mit der Aufklärungspädagogik eine fruchtbare Bewegung in das pädagogische und didaktische Denken.

In einer ersten Phase war es eine Befreiung, das Wissen vor den Glauben zu stellen, weil so unhinterfragte Hierarchien durch Ideale von Gleichheit und Freiheit dekonstruiert werden konnten. Aber die Aufklärungspädagogik weist zugleich ein Scheitern in ihren hohen Ansprüchen auf, weil und insofern sie bis in ihre Didaktiken hinein überwiegend formal, rationalistisch und kognitivistisch blieb.

So entstand für die Didaktik der eigenartige Umstand, daß die Beziehungsseite im interaktiven Verhalten über Kommunikationstheorien erst wieder in die Didaktik importiert werden mußte (z.B. durch die Wirkung von Watzlawick u.a.), weil die Didaktik vorrangig ein Muster zur Reproduktion von Inhalten mit mehr oder minder großer aufklärerischer Perspektive darstellte.

Über ihren Intentionen und der Bevorrechtigung eines Diskurses des Wissens vergaß diese Didaktik wichtige Beobachtungsfelder der Praxis und war so maßgeblich an der Produktion des Praxischocks bei den von ihr ausgebildeten Pädagogen beteiligt. Zwar konnte diese Didaktik die Abbildung von Welt als eine naive Vorstellung direkter Übernahme von Wahrheiten aufgeben, aber ihre Aneignungstheorien blieben im Blick auf die Breite der Aneignung und die Beobachtung von gefühlsmäßigen Ambivalenzen, die Bedeutung des Imaginären, die Einbeziehung der Beziehungsseite und die systemischen Wechselwirkungen der Menschen in pädagogischen Prozessen zu ober-

flächlich. In ihr finden sich zu starke Verallgemeinerungen von wahren Konstrukten, wie *der* Schüler oder *die* Schülerin optimal lerne, wobei diese Didaktiken zugleich zu wenig die Eigenzeiten unterschiedlicher Teilnehmer, das unterschiedliche Begehren, die Singularität von Ereignissen, den Konstruktcharakter von Wirklichkeiten, die systemischen Wechselbeziehungen in pädagogischen Prozessen und die Partikularität von Lehr- und Lernprozessen sehen.

Aus der Aufklärung rührt die Illusion einer Universalisierung von Wahrheit und damit die normative Festschreibung eines Wissens, das scheinbar auf Dauer, aber mindestens auf lange Zeit und für alle gilt. Daraus entstand eine intentionale Euphorie und Lehrplanfiktivität, die nur wenige relevante methodische Formalien für angemessen halten konnte. Rückblickend kann man sogar sagen, daß dies zu einer methodischen Verarmung führte, denn gegenwärtig drängen neue Methoden wie z.B. die Stellwandtechnik, das Mind-Mapping, die Leittextmethode, Zukunftswerkstätten, gruppendynamische Kommunikationsformen in vielfältigen Ausprägungen von außen zurück in die Schulen, um dort mit noch starken Vorbehalten erst vorsichtig Eingang zu finden.

Hier wird erkennbar, daß die Aufklärungspädagogik sich – trotz einiger lerntheoretischer Erweiterungen<sup>1</sup> – nicht hinreichend kreativ und innovativ auf Veränderungen der Lehr- und Lernkulturen einstellen konnte. So ist es kein Wunder, daß neue methodische Ideen heute von außen auf die Pädagogik zurückkommen.

<sup>1</sup> In frühen Arbeiten glaubte ich durch eine Erweiterung der Heimannschen Didaktik, die auf einer offenen Lerntheorie basierte, die didaktische Entwicklung vorantreiben zu können (vgl. Reich 1977, 1979). Heute sehe ich diesen Weg als zu begrenzt an und halte ihn auch nicht für konsequent genug, weil er in naturalistischen und universalistischen Fehlschlüssen verharrt.

Die konstruktivistische Didaktik löst sich radikal aus dem Aufklärungsmodell. Sie zieht dabei auch Konsequenzen, die sich bereits in Deweys Kulturtheorie andeuten oder bei Freinets Betonung der Selbstbestimmung der Schüler gegenüber den Vorannahmen einer Weltsicht von aufgeklärten Erwachsenen als Konflikt erscheinen. Selbsttätigkeit nämlich reicht nicht hin, wenn Heranwachsende z.B. demokratische Prozeduren nicht nur kognitiv erlernen, sondern mit ihnen lebendig umgehen und diese selbst für sich verwirklichen sollen.

Hier steckt schon eine Paradoxie: Sie sollen etwas aus der Fremdbenachachterperspektive aneignen, aber dies gelingt aus ihrer Sicht nur, wenn sie es wollen und insofern sie selbstbestimmt diese Prozeduren aus eigenen Perspektiven und mit eigenen Interessenlagen verbinden lernen. Dies allein sichert Demokratie als einen offenen Prozeß einer jeweilig begrenzten gemeinschaftlichen Verständigung. Und solche Verständigung gilt nicht nur für demokratische Normen, sondern für alle Konstruktionen von Wirklichkeit in einer Kultur.

Allerdings ist die konstruktivistische Didaktik hier in keiner leichten Position.

### **Aus der Sicht des radikalen Konstruktivismus wird gegenwärtig die subjektivistische Position übertrieben.**

Für diese erscheint es so, als sei alle Wahrheit nur eine subjektivistische Konstruktion. Dies vergißt allzu leicht, daß im pluralistischen Kampf um Wahrheiten diese immer als ein Konstrukt von sozialen Verständigungsgemeinschaften gebildet werden. Wir leben aber andererseits in einer Pluralität von Verständigungsgemeinschaften und konstruieren Wahrheiten in diesen in teilweise übergreifenden oder grenzsetzenden Teilmengen, hier sind wir Teil jener Verständigungsgemeinschaft, dort Teil einer an-

deren; auch nur auf Zeit, aber sie sind immerhin *in dieser Zeit* als Wahrheiten (auch bei Konstruktivistischen) wirksam. Dem *interaktionistischen Konstruktivismus* kommt es insbesondere darauf an, das Lernen als Ausdruck solch pluraler und widersprüchlicher Verständigungen in seinen Arten der Rekonstruktion, der Konstruktion und der Dekonstruktion neu zu entfalten (vgl. Reich 1997, 118 ff.). Er setzt dabei auf eine veränderte Lerntheorie.

## **2. Eine veränderte Lerntheorie**

Die konstruktivistische Didaktik und Pädagogik basiert auf einer veränderten Lerntheorie. Für diese sind vier lerntheoretische Ansätze besonders maßgebend:

	Dewey	Piaget	Wygotski	Lacan
<b>Ansatzpunkt</b>	Learning by doing	Lernen durch Konstruktion	Kulturelles Lernen	Spiegelungslernen
<b>besonders hervorgehobene Aspekte</b>	Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung	Assimilation und Akkommodation	Bedeutung der Lern-Umwelt	Bedeutung des Begehrens und der Imaginationen
<b>kritischer Anwendungshorizont</b>	Vermeidung einer naturalistischen Lerntheorie	Vermeidung einer universalistischen Entwicklungslogik	Vermeidung einer kontrollierten Lern-Umwelt	Vermeidung einer Universalisierung bestimmter Begehrensmuster

Allerdings kann der Konstruktivismus heute diese vier Ansätze nicht problemlos übernehmen, sondern muß sich in kritischer Auseinandersetzung mit ihnen ein eigenes Modell des Lernens entwerfen. Dieses will ich hier zumindest andeuten:

*Deweys pragmatische Lerntheorie* hat wie keine andere im 20. Jahrhundert die umfassende Bedeutung von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung als Fazit der Reformpädagogik verdeutlicht und sich zugleich den Schwierigkeiten damit verbundener politischer Reformvorstellungen gestellt. Für Dewey beginnt die Demokratisierung im Klassenzimmer, und eine Pädagogik des »Experience« kann nicht

allein theoretisch oder kognitiv vermittelt werden. Das Lernen durch Tun wird dann verfehlt, wenn das Tun sich auf abstraktes und nicht durch Interesse und Motive nachvollziehbares Lernen beschränkt. Diese Tradition ist eine Basis für den Konstruktivismus, weil sie sowohl das Lernen in den konkreten Aktionen und in der Lebenswelt der SchülerInnen verankern will als auch die Notwendigkeit einer strukturellen Änderung und Reform von Schulen erkennt und fordern läßt (vgl. Voß 1997, 1998). Kritisch hingegen wird man gegenüber den teilweise noch naturalistischen Begründungen bei Dewey sein müssen (vgl. Neubert 1998), so daß als erweiterter Anwendungshorizont stets zu prüfen ist, inwieweit das »Experience« auch ausdrücklich als konstruktiver –

und nicht als bloß naturgegebener – Vorgang begriffen wird.

Dies ist sehr wichtig, um naturalistische Fehlschlüsse zu vermeiden. Wir sagen nicht mehr, dies wird ein Lerner aus den natürlichen Bedingungen seines »Experience« heraus verstehen, wünschen, begehren usw., sondern formulieren die Aussage um: Dies wird ein Beobachter nach seinen Konstrukten als angemessenes oder nicht angemessenes Lernen verstehen, wünschen, begehren usw. Dabei sind wir uns darüber bewußt, daß Lernen als Aussage immer etwas über den Aussagenden aussagt. Eine konstruktivistische Lerntheorie muß daher ihre Beobachterpositionen ausweisen, reflektieren und in der

Begrenzung des Blickes dokumentieren, um nicht in den Fehlschluß zu verfallen, eigene didaktische Erwartungen an Lernende in naturalistischer Weise zu universalisieren.

*Piagets Konstruktivismus* hat das Verständnis von Lernvorgängen radikal verändert und ist für den Konstruktivismus wegweisend (vgl. vor allem von Glasersfeld 1996). Insbesondere das Wechselspiel zwischen innerer Schematisierung und Abgleich mit der Umwelt – Assimilation und Akkommodation – ist hilfreich, um den konstruktiven Aufbau der menschlichen Wirklichkeitsbildungen zu begreifen. Strittig ist allerdings sowohl die behauptete universelle Entwicklungslogik als auch das mangelnde Verständnis gegenüber interaktiven Vorgängen, das bei Piaget zu finden ist.

Auch die von Kohlberg angegebene Stufung des moralischen Lernens kann allenfalls als ein kulturbedingtes Konstrukt von erwünschtem Verhalten in westlichen Gesellschaften beschrieben werden, keinesfalls aber als eine universelle Beschreibungslogik jeden Verhaltens. Eine konstruktivistische Weltansicht sollte solche Universalisierungen vermeiden, weil sie in neue Denkbeschränkungen führen.

Insoweit bleibt gegenüber den Ansätzen von Piaget und Kohlberg eine kritische Distanz (vgl. Reich 1998 a), die einen erweiterten Anwendungshorizont verlangt: Die konstruktiven Entwicklungslogiken sind bloß Beobachtermodelle einer konstruktivistischen Verständigungsgemeinschaft, die keine reale Welt des eigentlichen Lernens abbilden, sondern beobachtende Annäherungen an ein Lernverständnis darstellen und ausdrücken wollen, das sich in einer bestimmten Zeit und in einem besonderen kulturellen Raum als viabel erweist.

Diese Viabilität aber ist immer heikel, weil sie auf mindestens zwei Fehlannahmen aufbaut: der Gleich-

heit der Lerner, die zu wenig deren Eigenzeiten, Individualität und damit Unterschiedlichkeit in der Überbetonung der Logik der Entwicklung sieht; der Universalisierung einer Entwicklungsreihe, weil sie als Beobachtung ein möglichst scharfes Bild von Entwicklung generieren möchte und damit die Singularität von Ereignissen, die Partikularität von Beobachtungen, die Lokalität und Beschränktheit des eigenen Modells selbst gerne verleugnet. Gerade diese beiden Seiten aber werden für eine kritisch überprüfte Piagetsche Lerntheorie wesentlich, wenn man sie heute noch konstruktivistisch sinnvoll nutzen will.

*Wygotski* kam vielfach zu ähnlichen Ansichten wie Piaget, betont aber stärker als dieser die kulturelle Lernumwelt. Wenn der Unterricht konstruktiv wirksam sein soll, dann muß er als eine Zone der weiteren Entwicklungsmöglichkeit gesehen werden. Dies bedeutet, daß aus der Lernumwelt den Lernern Angebote unterbreitet oder besser noch von ihnen erschlossen werden müssen, die sie konstruktiv vorantreiben, aber nicht solche, die bloß einen bestehenden und zu reproduzierenden Wissensstand sichern. Eine überwiegende Nachahmung ist der Tod eines konstruktiven und kreativen Lernens.

Die Lerner müssen als aktive Beobachter, die sich selbst Normen und Prozeduren von Verständigung zu erarbeiten haben, sich allerdings immer grundsätzlich mit allen Lernanforderungen auseinandersetzen können, und sie sollten sich keineswegs, wie ich es als Kritik an *Wygotski* sehe, auf ein durch die Gesellschaft vorgefertigtes Kulturmodell einigen müssen, das als Vorgabe unhinterfragbar scheint. Dies wäre auch schon im Blick auf die Sprache eine zu starke Verallgemeinerung: Selbstverständlich müssen alle Lerner in einer Kultur die Sprache dieser Kultur erlernen, wenn sie in dieser Kultur kommunizieren wollen. Aber dies bedeutet weder eine Vollständigkeit

noch eine klare Bestimmung der Inhaltlichkeit dieser Sprache in allen Nuancen. Die Vielseitigkeit der Sprache gestattet hier immer auch einen großen Raum der Abweichungen und einen gewissen, nicht im vorhinein festlegbaren Raum der Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen selbst. Insoweit muß der Konstruktivismus gerade von einer Fantasie der einseitigen Kontrolle der Lern-Umwelten Abstand nehmen, auch wenn er die Bedeutung der Lern-Umwelten selbst stets als wesentlich einstuft.

Im Gegensatz zum Aneignungslernen betont das *Spiegelungslernen*, wie ich es in Auseinandersetzung mit *Lacan* vertrete, stärker die interaktive Kommunikation auf einer begehrenden und imaginären Ebene.

### **Lernen setzt ein inneres Begehren voraus.**

Solches Begehren ist auf Anerkennung und Spiegelungen von Anerkennungen gerichtet, die Ursprung von Motivationen sind. Im interaktionistischen Konstruktivismus gehen wir hier von einer prinzipiellen Beschränkung der symbolischen Kommunikation durch eine Grenze des Ungewissen, des Unbekannten und Unbewußten aus.

Es wäre eine pädagogische Überforderung, etwa Spiegelungs- und Anerkennungsvorgänge vorschreiben oder kontrollierend regeln zu wollen. Die freie Entfaltung, Entwicklung und Expression von eigenen Imaginationen und eine Lernumwelt, die dies realisieren hilft, setzen vielmehr ein vielseitiges, vielfältiges und offenes Lernkonzept voraus, das einer radikalen Unterrichts- und Schulreform gleichkommt (vgl. Reich 1997, 1998 e).

Das Begehren in Anerkennungsvorgängen verweist immer auf die Beziehungsebene des Unterrichts, auf die persönliche Begegnung im Klassenzimmer. Hier ist keine bloß theoretische Vorentscheidung über die Lerner und Lehrer zu fällen:

über Imaginationen können nur die Lerner selbst Aussagen treffen. Der Einbezug ihrer Motivationen sollte dabei nicht von den Pädagogen vorgeordnet werden, indem diese ständige Mutmaßungen über die Lerner von außen anstellen, sondern mindestens dialogisch oder aus der Sicht der Lerner selbst entwickelt werden können. Dies setzt radikale Veränderungen der pädagogischen und didaktischen Methoden voraus. Es gibt immer wieder Grenzen des Verstehens, Einfühlens, der Einbeziehung usw. Die Anerkennung solcher Grenzen entlastet Pädagogen: Die prinzipielle Grenze imaginärer Kommunikation liegt darin, daß Lernende und Lehrende oft nicht in einem imaginären, begehrenden Gleichklang sich befinden und daß dies auch als eine »Normalität« akzeptiert werden muß. Dies bedeutet aber nicht, daß diese Normalität, wie es in der Gegenwart oft geschieht, entgegen den theoretischen Idealen praktisch dazu benutzt wird, eine Gleichgültigkeit gegenüber den Lernern zu entwickeln. Pädagogisches Engagement in einer konstruktivistischen Pädagogik zeigt sich eben darin, die Grenze einerseits zu akzeptieren, sie aber andererseits auch als Spannungsfeld wechselseitiger Entwicklungen zu begreifen und zu entwickeln.

### 3. Die Pädagogik neu erfinden: das Beispiel Lehrerbildung<sup>2</sup>

Thesenartig will ich nun einige Veränderungen andeuten, die sich als Ausdruck dieser konstruktivistischen Intentionen stellen. Anderen Ortes habe ich weitere Thesen aufgestellt (vgl. Reich 1997, 1998 e und f). Illustrieren will ich die Thesen durch einen teilweisen Bezug auf die Lehrerbildung.

**1 These 1:** Es gibt keinen besten oder letzten Beobachter, sondern pädagogische Kon-

struktionen von Wirklichkeiten sind ein verständigungsorientierter, interaktionistischer und niemals machtfreier Raum von Beobachtungen.

Wenn wir uns pädagogischen Beziehungen zuwenden, dann stehen wir stets in einem Spannungsfeld von einerseits sehr subjektiv geprägten Konstruktionen und andererseits immer sozial vermittelten und schon vorausgesetzten Beobachtungen. Die subjektive Freiheit jedes Beobachters wird durch die schon vorgängigen Beobachtungen einer Kultur mit bestimmt. Deshalb erscheint es für die Pädagogik vorrangig, mindestens drei Lernerfahrungen zu machen:

- (1) *Die Wahrheit als eine soziale Konstruktion von Verständigungsgemeinschaften zu erkennen und in ihrer Pluralität zu erfahren.*

Pädagogik als ein Konstrukt von Wirklichkeit erzeugt in all ihren Ausprägungen Normen und Prozeduren, die eine soziale Konstruktion bestimmter Verständigung sind. Diese erscheint als normal und viabel, solange die Verständigungsgemeinschaft selbst nicht hinterfragt wird. Nun kommt es andererseits aber gerade im Wechsel der Generationen darauf an, solche Normen grundsätzlich zu hinterfragen, um hinreichend Veränderungen zuzulassen. Dies wird in der Postmoderne noch dadurch verschärft, daß nunmehr ohnehin kulturelle Normen plural und widersprüchlich geworden sind. Je stärker die Normen als sogenannte ewige Wahrheiten von der erwachsenen Generation bloß tradiert und konventionell sozialisiert werden, um so starrer und antikonstruktivistischer wird ein Lernsystem.

Für den Konstruktivismus kommt es darauf an, daß Pädagogen erkennen, daß es unterschiedliche pädagogische Wahrheiten in der Rekonstruktion pädagogischer Theorien und Praktiken gibt. Siegertheorien stehen verschiedenen Alternativen gegenüber, die aus

Gründen bestimmter, immer einseitiger, parteilicher und wählerischer Absicht nicht hinreichend zum Zuge kamen und kommen. Es gilt die Illusion zu verlieren, daß die herrschenden Konstrukte immer die einzig möglichen seien. Vielmehr kommt es darauf an, insbesondere die Pluralität der Möglichkeiten pädagogischer Theorien und Praktiken offenzulegen, die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen aus einer eigenen Sicht abzuwägen, die dabei entwickelten Interessenlagen einschließlich der strukturellen Abhängigkeit der Pädagogiken von ihren gesellschaftlichen Umfeldern kritisch zu analysieren.

Aber wie soll dies methodisch geschehen? Angesichts der Vielfalt möglicher pädagogischer Rekonstruktionen kann dies nur exemplarisch möglich sein.

### ***Pädagogen sollten sich allerdings einen Überblick insbesondere über reformpädagogische Bewegungen und ihre Auswirkungen auf gegenwärtige Praktiken verschaffen.***

Dies liegt daran, daß in diesen Bewegungen bereits sehr viel impliziter Konstruktivismus enthalten ist, dessen Potential wir nutzen können. Für mich hat sich hier eine Mischung aus Rekonstruktion, eigener Konstruktion und Dekonstruktion bewährt.

*Wie gehen wir konstruktivistisch in der Lehrerbildung vor?*

- (a) Aus dem Spektrum möglicher Rekonstruktionen wählen die Lehrerstuden-ten für sich unter Mithilfe der Dozenten Exempla aus. Sie rekonstruieren das Beispiel,
- (b) wobei sie nicht nur ausschließlich, wie es bisher fast immer geschieht, einen Text zusammenfassen, sondern in eigener Konstruktion einen Unterricht oder andere pädagogische Er-

<sup>2</sup> Der nachfolgende Teil wurde auf dem Konstruktivismus-Kongreß „Weisen der Welterzeugung II“ am 3.5.98 als Vortrag gehalten.

eignisse nach dem Beispiel zu simulieren versuchen.

- (c) Sie besuchen, soweit vorhanden, gegenwärtige pädagogische Institutionen, in denen das Beispiel nachwirkt.
- (d) Sie erarbeiten eine Gesamtpräsentation, die aus Textzusammenfassungen, Simulationen und einer Dokumentation (z.B. mit Videos) besteht, um ihre Rekonstruktion anderen zu präsentieren.
- (e) Ein Teil dieser Präsentation ist dekonstruktiv: Es wird kritisch reflektiert, wie viabel das Beispiel für eine konstruktivistische Pädagogik heute noch ist.

Diese 5-schrittige Prozedur erweist sich als effektiver als jede Dozentenvorlesung oder bloß abstrakt zusammengetragene Textzusammenfassungen, mit denen heute der pädagogische Nachwuchs unterfordert wird. Der ganzheitliche Ansatz mit vielfältigen Beobachterpositionen und miteinander systemisch auszuhandelnden Perspektiven sichert für mich erst das Ziel, die Konstruktionen von Wirklichkeiten in ihrer Vielfalt hinreichend erfahren zu können.

- (2) *Die Macht als ein stets in pädagogischen Prozessen auftretendes Phänomen zu beobachten und zu hinterfragen.*

Machtverhältnisse und Konflikte gehören zu pädagogischen Prozessen, weil es in zwischenmenschlichen Beziehungen immer Machtpositionen in unterschiedlichen Ausprägungen gibt.

***Es wäre eine Illusion, einen machtfreien pädagogischen Raum zu fordern, wohl aber ist es sinnvoll, die Macht in pädagogischen Prozessen zu begrenzen.***

Hier ist es insbesondere für Lehrende erforderlich, daß sie ertragen können, daß ein Dissens als Dissens möglich ist, daß es unter-

schiedliche Wahrnehmungs- und Konstruktionsstandpunkte geben kann.

Aber wie läßt sich dies in die Lehrerbildung umsetzen? Nach meinen Erfahrungen müssen wir an dieser Stelle die engen pädagogischen Ansätze überwinden.

Wer sich mit Macht auch für pädagogische Prozesse beschäftigt, der kommt kaum an einem interdisziplinären Studium vorbei. Hier sind z.B. Michel Foucaults Analysen über „Wahnsinn und Gesellschaft“, „Überwachen und Strafen“, „Die Geburt der Klinik“ zu nennen, die ein profundes Analysefeld bieten, das sich konstruktiv auch auf pädagogische Prozesse übertragen läßt. Mit Kölner Pädagogikstudenten habe ich hier folgendes Konzept praktiziert: In einer ersten Stufe wurden Texte Foucaults gesichtet, dabei wurden für uns besonders relevante Texte von den Studenten selbst ausgewählt und von Gruppen anschaulich unter Einschluß von kleineren Rollenspielen präsentiert. In einer zweiten Stufe wurden im Rahmen einer Kompaktphase drei Planspiele entwickelt, die den Institutionen »Irrenhaus«, »Gefängnis und Resozialisierung«, »Konstruktionen von Wahrnehmungen und Krankheiten« gewidmet waren.

Jede Planspielgruppe versuchte den anderen Teilnehmern die spezifischen analysierten Machtaspekte möglichst erlebnisnah im Rahmen eines simulierten Szenarios zu vermitteln und durch eine Zuweisung von Beobachter- und Teilnehmerrollen erfahrbar werden zu lassen. Aus der Rekonstruktion struktureller Machtverhältnisse wurden Diskussionen um pädagogische Machtverhältnisse – und wie wir sie als Pädagogen realisieren und begrenzen können – sehr konkret geführt.

Diese neue Didaktik der Lehrerbildung setzt eine radikale Veränderung voraus: Hochschullehrer oder Seminarleiter können nicht mehr einseitig die relevanten Inhalte definieren. Es bedarf einer forschenden Einstellung und einer expres-

siven Ausdrucksfähigkeit aller Beteiligten, vor allem aber der Anerkennung, daß in allen Inhalten immer auch Beziehungen von Menschen schlummern, die wir zum Leben erwecken können. Dann haben wir auch kein Motivationsproblem beim Lernen: Alle Beteiligten konstruieren ihre Wirklichkeiten im Blick auf eine konkrete pädagogische Situation (anderen Teilnehmern nahe zu bringen, um was es geht) und eine kritische Vision (sich zukünftige Bedeutungen des Berufsbildes zu erschließen).

- (3) *Die Beziehungen stets vor den Inhalten und im Blick auf Inhalte zu beachten.*

Die Gleichgültigkeit gegenüber Inhalten nimmt zu, wenn wir keine Beziehung zu ihnen entfalten. Was aber bedeutet es – eine Beziehung zu Inhalten zu haben? Dahinter stecken für Pädagogen immer Beziehungen zu anderen Menschen. Was aber mache ich, wenn jemand bei einer mir und anderen sinnvoll erscheinenden pädagogischen Rekonstruktion selbst keine Beziehung findet? Wenn er oder sie gleichgültig bleibt?

Dann bleibt mindestens, daß ich und andere Teilnehmer in der Lehrerbildung mit ihm oder ihr in einer Beziehung stehen. Ignorieren wir die Gleichgültigkeit oder andere Verhaltensweisen, dann sind auch wir schon gleichgültig gegen die Beziehungen, in denen wir stecken. Und dies wird ja gerade in der akademischen Bildung als Vorwand genommen, um sich möglichst nicht intensiv auf seine Teilnehmer einzulassen.

Die Konsequenz hieraus ist für mich, die Sensibilität für Gruppen- und Individuierungsprozesse in der Lehrerbildung zu erhöhen, weil dies bisher kaum hinreichend geschieht. Ich bin immer wieder überrascht, wie sehr gerade diese Seite völlig vernachlässigt wird. Pädagogik erscheint eher als Verwaltung von Anti-Beziehungen und dabei als Regelung nach Geboten, die aus

einer Bevorrechtigung allein der symbolisch zu vermittelnden Inhalte herrühren: zu große Klassen, zu feste und starre Zeitkontingente, eine fehlende beziehungsorientierte Ausbildung von Lehrern, eine einseitige Beurteilung der Schüler und Studenten, eine strukturelle Pressung unter Disziplinargebote von Bürokratien, dies sind alles Hinderungsgründe, die Beziehungen weitreichend im Sinne der Lerner zu entfalten. Gleichwohl ist trotz dieser Strukturen mehr möglich, als die meisten Pädagogen daraus machen: jener gleichgültige Lerner wird erst dann eine Position in unseren Beziehungen einnehmen, wenn wir seine Gleichgültigkeit und ihre Gründe bemerken und in unseren Teilnehmergruppen diskutieren.

Oft habe ich an diesen Stellen erfahren, daß die Gleichgültigkeit einzelner durchaus mit anderen Gruppenmitgliedern korrespondiert, die ihr Begehren, ihre Wünsche und Vorstellungen nicht hinreichend artikulieren. Indem wir alle Beziehungspartner in ihren Einstellungen ernst nehmen, lassen sich auch für uns erst Begrenzungen herausfinden: Ist dieser Stoff wirklich so notwendig, wie es uns erscheint? Wie läßt sich ein späterer Verwendungszusammenhang zeigen? Aber auch: Wo müssen wir in einer Gruppe erkennen, daß nicht immer alle gleichermaßen begeistert sein können? Und schließlich immer wieder: Je mehr die Gruppe mit der Vielfalt ihrer Beobachter von vornherein in die Gestaltung der Inhalte und Methoden einbezogen wird, um so geringer werden die Gleichgültigkeiten ausfallen, die auch uns als Pädagogen schnell demotivieren.

Die Konsequenz für die Lehrerbildung ist an dieser Stelle weiträumig und ihr stehen, wie ich immer wieder erleben muß, leider gerade von Professoren die größten Bedenken entgegen: Pädagogikstudenten sollten nicht nur fachwissenschaftlich qualifiziert werden, sondern benötigen vor allem

eine Ausbildung für die Beziehungsseite. Hierzu gehören mindestens Selbsterfahrungsseminare, Seminare zur Kommunikation und zu systemischen Methoden im Blick auf Beziehungsprozesse. Und diese Aspekte lassen sich auch nicht isoliert von den Fächern erlernen, sondern müßten Teil einer fachpädagogischen oder fachdidaktischen Ausbildung sein. Lebenswelt und Beziehungen sind systemisch miteinander verknüpft: denn in der Lebenswelt spielen neben den Objektivationen von Wissenschaften immer die Beziehungen, die solche Objektivationen erst hervorbringen oder auf die sie sich auswirken, die entscheidende Rolle, wenn wir denn überhaupt Wirklichkeitskonstrukte entwerfen, die einen Sinn für uns haben sollen.

## 2 These 2: Konstruktionen müssen vorrangig vor Rekonstruktionen möglich sein.

Rekonstruktionen sind bis heute der Ausdruck einer Pädagogik und Lehrerbildung, die auf einen Fortschritt durch Wissenschaft und durch eindeutig zu bestimmende Festlegungen, was eine »wahre« Realität sei, geprägt sind. Nun erschüttert aber gerade der Entwicklungsgang der Wissenschaften selbst diesen Glauben, und der Konstruktivismus ist ein sehr exponierter Teilnehmer in diesem Prozeß, der uns gezielt mahnt, die Festlegungen von Wahrheit als Aussagen auf Zeit und in einer Zeit zu begreifen.

Die Rekonstrukteure als Lehrplanarchitekten scheinen hingegen symbolische Wahrheiten verkünden zu müssen, die jedoch nach dem Gang durch die Bürokratien schon längst veraltet sind, wenn sie nach einem Abstimmungsprozeß von etlichen Jahren dann endlich in die Schulen gelangen. Hier regiert ein Obrigkeitsdenken, das den Akademikern in den Schulen wenig Vertrauen schenkt und offenbar selbst kaum mehr an die sinnvolle Qualifikation durch die herkömmliche Lehrerbildung glaubt. Warum aber

sollten nicht auch die Lehrer vor Ort stärker jene Curricula zusammen mit ihren Schülern entwickeln, um ein Lernen zu erfinden, das zu ihnen paßt? Dann müßten sie, so werden etliche sagen, ja entsprechend ausgebildet sein und auch in der wissenschaftlichen Forschung stecken. Warum bildet man sie dann nicht so aus?

Warum engagieren sich die Forscher nicht in Zusammenarbeit mit Lehrern in der Praxis? Der Konstruktivismus verlangt hier eine radikale Umkehr von den üblichen symbolischen Eintrichterungen, wenn denn tatsächlich, wie wir es für sinnvoll halten, die Konstruktion eines jeden Lerners vorrangig für alle Lernprozesse zu beachten ist. Dabei haben wir gute Gründe für diese Forderung:

- (1) die Vielfalt von Rekonstruktionsmöglichkeiten in unserer Kultur läßt ohnehin keine Vollständigkeit eines hinreichenden Wissens für alle mehr abbilden; Wissen wird im Gegenteil als ein begrenztes Konstrukt erfahren, das selbst zunehmend schnelleren Veränderungen unterliegt;
- (2) die Pluralisierung von Lebensweisen und Interessenlagen läßt ein einheitliches Curriculum nur noch in sehr begrenzten Bereichen als sinnvoll erscheinen: vor allem dann, wenn es um die Sicherung eines sprachlichen Verständigungsprozesses, kommunikativer und kooperativer Kompetenzen geht; aber die Pluralität bedeutet andererseits eben auch, daß ein einheitliches Curriculum, das bloß von Experten gefertigt wird, vor allem die Bedürfnisse, das Begehren, die Interessenlagen von Lernern und auch von gesellschaftlich zunehmender multikultureller Vielfalt verfehlen wird;
- (3) insoweit wird es immer vordringlicher, an exemplarischen Inhalten das Lernen zu lernen, kommunikative und koopera-

tive Kompetenzen zu entwickeln, die die Schulzeit überdauern; dies aber geht am effektivsten mit einer konstruktivistischen Grundeinstellung: Wir erfinden uns jene Wirklichkeiten, die wir brauchen oder von denen wir absehen können, daß sie für uns sinnvoll sein werden. Diese Erfindung kommt aber nicht von außen, sondern wird von den direkt Beteiligten selbst in Auseinandersetzung mit verschiedenen äußeren Instanzen herausgearbeitet und vor Ort, d.h. an jedem Lernort, geleistet. Erst dann, das wissen wir als Konstruktivisten, werden die Konstrukte auch lebendig und bedeutsam.

Mit dieser konstruktiven Anforderung kommt Leben und kommen Konflikte in jede Schule. Statt immer auf von außen gegebene Lehrpläne zu verweisen, müssen die Lehrer mit den Schülern, den Bürokraten, den Forschern und Eltern ihre Lehrpläne erfinden. Dies bedeutet Streit, der im Dialog mit entsprechenden demokratischen Abstimmungsprozeduren zu entscheiden ist.

Nun kommt der konstruktivistische Effekt zum Tragen: Fallen solche eigenen Entscheidungen, dann kann keine Verantwortung für ein Scheitern mehr an das bürokratische System abgeschoben werden; dann wird auf einmal ein lösungsorientiertes Handeln notwendig, das genau auf die vorhandenen Ressourcen schaut und sich in diesen selbst organisiert und optimiert. Diese Art der Selbstregulation gibt dem System, das sich als System entwirft, die Verantwortung für sein Handeln zurück. Und dies ist eine wesentliche Voraussetzung, um konstruktivistisch pädagogisch zu arbeiten.

*Was aber sollen wir tun, wenn es noch nicht soweit ist?*

Erstens haben wir hiermit ein Ziel, für das es sich zu kämpfen lohnt. Und so schlecht stehen die Zeichen der Zeit hier gar nicht, denn das

bisherige System erweist sich als wenig effektiv.

Zweitens aber läßt sich das Prinzip auch im bisherigen System dann ausreizen, wenn das Einzelkämpferdasein und viele Gleichgültigkeiten überwunden werden. Warum, so möchte ich Pädagogen und Lehrer fragen, wollen Sie eigentlich in einem System agieren, das Sie selbst nicht befriedigt? Daß die Zeit reif für einen neuen Aufbruch ist – nicht bei allen, aber bei zunehmend vielen –, das erfahre ich in Begegnungen mit Schulpraktikern eben gerade aus der Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus.

### 3 These 3: Dekonstruktionen gehören zu jedem Lehr- und Lernprozeß dazu.

Konstruktivisten haben nicht nur die Sicherheit unumstößlicher Wahrheiten verloren, sondern sie sehen auch Abstimmungsprozeduren mit gewisser Skepsis. Da wir die Beziehungswelt in alle Objektivationsversuche von Wissenschaften eindringen sehen, da es für uns keinen machtfreien Raum in der Lebenswelt gibt, da wir auch nie sicher sein können, ob und inwieweit unser Beobachtungsstandpunkt auf Dauer viabel genug für pädagogische Verständigungen sein kann, müssen wir stets ein dekonstruktivistisches Moment zugestehen und fordern: Wir rufen jene Beobachter auf, sich gegen uns oder andere zu äußern, die bemerken, wenn etwas vergessen, ausgeschlossen, vernachlässigt wurde, wenn der blinde Fleck uns hinderte, wie Heinz von Foerster (1993) betont, weitsichtig genug zu sein.

*Wie kann dies praktisch geschehen?*  
 In der Lehrerbildung habe ich es mir angewöhnt, am scheinbaren Ende von Erkenntnisprozessen oder scheinbar stimmigen Prozeduren, alle Beobachter aufzufordern, die Auslassungen zu markieren, die erforderlich waren, damit wir erfolgreich sein konnten. Die Frage lautet: Was machte uns blind, damit wir Erfolg haben konnten?

Zur Beantwortung dieser paradoxen Frage erweisen sich Reflecting Teams als sehr hilfreich, weil sie uns sowohl für die Inhalts- als auch die Beziehungsseite eine Rückmeldung aus der Beobachervielfalt unserer Gruppe geben. Als Konstruktivisten müssen wir immer wieder lernen, daß wir dann, wenn alles besonders glatt läuft, vorsichtig sein sollten: gerade als Pädagogen neigen wir leicht dazu, eine Harmonie und einen Kontext herzustellen, der übersieht, was unangenehm ist.

Helfen uns die Reflecting Teams hingegen, unsere Schwach- und Tabu-Stellen herauszufinden, dann wird die Kommunikation nicht nur ehrlicher und offener, sondern ein für mich sehr wichtiges Konstrukt auf der Beziehungsseite von Lehrern wird erreicht: Sie bemerken, wie hilfreich es ist, nicht immer alles wissen und können zu müssen, sondern daß es notwendig ist, Schwächen zu haben und zu zeigen.

### 4 These 4: Das Imaginäre darf nicht länger unterschätzt und vernachlässigt werden!

In der bisherigen Lehrerbildung kommt es immer wieder vorrangig darauf an, ein Exerzitium zu entfalten, das den Stoff anschaulich präsentieren, gut eintrichtern, üben und kontrollieren läßt. Die Wirksamkeit dieses Verfahrens steht heute grundsätzlich im Zweifel, denn alle Bemühungen um eine Formalisierung der Didaktik und Pädagogik, alle Versuche, uns mit Rezepten über die Runden zu helfen, erwiesen sich mehr oder minder als unzureichend. Schüler sehen heute Lehrer immer weniger als Vorbilder, wie Befragungen zeigen, weil Lehrer als symbolische Deutungsmaschinen kaum mehr Imaginationen entzünden und ein begehrendes Interesse wecken können. Eine Änderung dieser Situation setzt zunächst voraus, auch den Lehrern die Imaginationen zurückzugeben, um sie vor symbolischer Überfütterung und kognitiver Verarmung zu schützen. Der Lehrer



als Mensch mit eigenen Imaginationen, als Künstler mit eigenen Ambitionen, als vielseitig interessierter Beobachter mit ungewöhnlichen Ansichten, als Erfinder und Erforscher des noch Unbekannten und Ungewissen, dies sind Bilder, die das Imaginäre in der Bewegung zeigen, die andeuten, das hier nicht nur ein symbolisches Universum zur Reproduktion in einer Maschinerie und Bürokratie des Lehren und Lernens ansteht, sondern je eigene Konstruktionen von Wirklichkeiten möglich und erwünscht sind.

Wenn wir dies nicht schon in der Lehrerbildung wünschen und ermöglichen, welche Ödnis einer abstrakten Lernmaschine erwarten wir dann für unsere Schulen? Gerade die konstruktivistische Grundhaltung, Schülern eigene Konstruktionen nicht nur teilweise zuzugestehen, sondern durchgängig zu eröffnen, erfordert Visionen und Imaginationen, die nicht nach dem Muster eines mehr desselben verfahren, sondern kreative Lösungen mit vorhandenen Ressourcen ausprobieren. Eine konstruktivistische Pädagogik und Didaktik muß gerade hier dem Imaginären zu seinem Recht verhelfen (vgl. Reich 1997, 71 ff.; Reich 1998c).

*Imaginationen sind für die Lehrerbildung entscheidend:* Die begehrenden, expressiven, kreativen Potenzen sind in der Lehrerbildung gegenüber den bloß kognitiven, rationalisierenden und distanzierenden Normierungen mindestens gleichrangig. Wir benötigen eine methodische Kultur des Imaginären. Diese besteht nach meiner Sicht aus mindestens zwei Grundauffassungen:

einerseits das eigene Begehren, eigene Emotionen und Imaginationen nicht als störend, sondern zur Pädagogik dazugehörig und notwendig zu begreifen und anzuerkennen; andererseits nicht länger auf äußere Motivationen zu vertrauen, sondern diese innere, begehrende Seite in jedem Lernprozeß möglichst direkt zu aktivieren.

Wie kann dies geschehen? Bereits die Auswahl von relevanten Themen rührt an die innere, begehrende Seite. Deshalb sollten wir sie gleich zu Beginn einer jeden pädagogischen Arbeit zum Thema machen.

***Wir beginnen diese Arbeit also nicht, indem Dozenten festlegen, was die Forschung z.B. über gute Lehrkräfte sagt, sondern fragen zunächst nach unserer Vision einer guten Lehrkraft.***

So sehen wir die Beobachtervielfalt in unserer eigenen Gruppe und erkennen, was wir implizit bereits erwarten.

Jetzt können wir fragen, was die Forschung uns hierüber sagt und inwieweit wir diese Ergebnisse kritisch teilen. Wenn Pädagogen nämlich nur darauf schauen, was empirisch alles über Kinder, Lernen, Lehren usw. herausgefunden wurde, dann verfehlen sie schon von vornherein das, was konstruktiv möglich ist, weil sie sich nur auf das fixieren, was möglich scheint. Aber dieser Schein ist bereits Rekonstruktion und verhindert oft eine weitere, verändernde Entwicklung. Deshalb ist es notwendig, die Kindheit neu zu erfinden (vgl. Reich 1998 d), die Schule neu zu erfinden (Voß 1997), die Pädagogik neu zu erfinden.

**5 These 5:** Die Position des Lehrenden muß sich stärker an der Rolle eines Moderators orientieren

Wenn Pädagogen konstruktivistisch arbeiten wollen, dann verändert sich die Lehrerrolle erheblich. Aus dem Besserwisser muß ein Moderator werden, der die Lerner zu ihren eigenen Konstruktionen kommen läßt. Als Moderator muß er vor allem folgende Leistungen erbringen:

(1) *Zeit zum Lernen geben und lassen:* Insbesondere die Taktung

nach 45 Minuten erweist sich hierbei als unzulänglich. Der 45-Minuten-Takt ist für eine didaktische Fütterungsmaschine mit begrenztem Übungsraum, für eine symbolische Reproduktionsapparatur ohne Rücksicht auf Eigenzeiten von Lernern, auf Spannung und Erlebnisbezogenheit, ohne Überraschungen und umfangreiches eigenes Experimentieren ausgelegt. Oberstes Ziel eines konstruktivistisch Lehrenden ist es, die starren und unflexiblen Zeithorizonte möglichst weitreichend aufzubrechen, um überhaupt einen konstruktiven Erfahrungsraum zu eröffnen. Wichtig ist vor allem, daß die Lerner ihr eigenes Zeitmanagement schon in der Schule lernen.

In der Lehrerbildung haben sich zeitoffene Konzepte bewährt: So habe ich beste Erfahrungen mit z.B. 4-stündigen Lehrveranstaltungen (und offenem Ende) und noch stärker mit themenbezogenen Kompaktseminaren gemacht, weil es uns nur so gelingen konnte, Darstellungen und inhaltliche Vermittlungen mit weitreichenden Diskussionen zu verbinden. Nichts ist verheerender für eine konstruktivistische Didaktik als ein Abbruch von spannenden Diskussionen am Ende eines Darstellungsteils aufgrund von Zeitknappheit. Gleichzeitig hilft dies Lehrern, ein eigenes Zeitmanagement zu entwickeln und Schwierigkeiten hierbei zu erfahren.

(2) *Räume und Materialien bereitstellen:* Konstruktivistische Lernräume benötigen prinzipiell Medien, die für die Produktion eigener Ideen, Entwürfe, Konzepte, insbesondere aber für Expressionen, Rollenspiele, Dokumentationen, Ausstellungen, Korrespondenzen usw. geeignet sind. Solche Medien finden sich heute eher in Managementseminaren als in der

Schule oder Universität: Stellwände mit Pinkarten, Flipcharts, eine gute PC-Ausstattung mit Internet-Anbindung und eigener Homepage, eigene Arbeitsateliers mit Literaturhandapparaten, kreativen Werkstattmöglichkeiten, dies erscheint neben den klassischen Medien als Mindestausstattung eines zeitgemäßen konstruktiven Lernortes.

- (3) *Methodenvielfalt eröffnen:* Der klassische Kanon methodischer Aktions- und Sozialformen reicht konstruktivistisch gesehen nicht mehr hin. Neue Methoden treten insbesondere von außen aus der beruflichen Bildung, der Weiterbildung in Betrieben, aus der Personalentwicklung in Unternehmen, zum bisherigen Methodenrepertoire hinzu und müssen auf ihre Einsatzfähigkeit geprüft werden. Bewährt haben sich hier z.B. die Stellwandtechnik (Metaplantentechnik), die Leittextmethode, der Einsatz von CBT, Evaluationsmethoden von Lernerfolgen, verschiedene Arten von gruppenspezifischen Methoden usw. (vgl. auch Reich 1998 f.).
- (4) *Systemische Methoden einsetzen:* Im Rahmen des methodischen Settings spielen in der systemischen Therapie entwickelte Methoden hierbei eine wesentliche Rolle. Sie tragen zur Erweiterung des methodischen Spektrums auf der Beziehungsseite erheblich bei (vgl. Reich 1997, 235 ff.).
- (5) *Eine Moderatorenausbildung besitzen:* Diese neuen Qualifikationen der Lehrerrolle benötigen eine spezielle Moderatorenausbildung, die es sich zur Aufgabe macht, vor allem kommunikative und kooperative Zusammenhänge für die Gruppendynamik zu verdeutlichen und in selbsterfahrender Form zu erarbeiten, Visualisierungstechniken und expressive Gestal-

tungsmöglichkeiten zu erlernen, mit Computern umgehen zu können, Zeitmanagement selbst zu praktizieren, kreativ bei der Organisation von zu schaffenden Ressourcen durch Umgang mit knappen Mitteln zu sein.

## 6 These 6: Noten sind außerhalb von Kriterienbezügen nur noch als systemische Prozedur sinnvoll

Stimmen mir auch viele Pädagogen bis hierher zu, so verweisen sie spätestens jetzt auf den Widerspruch zum Notensystem, das scheinbar jeden Konstruktivismus verhindert.

Was aber sind Noten? Noten sind als Konstrukte solange erforderlich, wie Verständigungsgemeinschaften in unserer Kultur mehrheitlich glauben, mit ihnen Diagnosen und Selektionen in Rangvergleichen von Menschen effektiv durchführen zu können. An dieses System haben wir uns gewöhnt.

Im modernen Management von Unternehmen hat man hingegen längst erkannt, daß eine Zuschreibung von Noten meist wenig aussagekräftig ist und kaum zu einer Mobilisierung der Mitarbeiter hin auf besseren Einsatz oder Leistungen führt. Personalentwicklung wird hier immer mehr durch ein kriteriumsbezogenes Zuschreibungsverfahren betrieben, das aus Zielvereinbarungen für eine bestimmte Zeit und einer wechselseitigen Diagnose aller Beteiligten über die erreichten Ziele besteht.

Dabei kommt es, will man effektiv vorgehen, aber besonders darauf an, daß nicht nur in einer Richtung – nämlich von oben nach unten – beobachtet und bewertet wird. Der Chef beurteilt zwar immer noch seine Mitarbeiter, aber die Mitarbeiter beurteilen auch den Chef. So wie Kommunikation wechselseitig ist, so sollten es auch Beurteilungen sein.

Mindestens diesen Gesichtspunkt sollten wir konstruktivistisch ge-

sehen in die Notengebung aufnehmen, auch wenn wir längerfristig den Kriteriumsbezug vorrangig ausbauen sollten. Diese lange Sicht scheint in der Gegenwart aber nur sehr schwer durchsetzbar zu sein.

*Was bedeutet diese Mindestforderung konkret?*<sup>3</sup>

- (1) Zu Beginn eines Zeitabschnittes werden mit der Gruppe als auch mit einzelnen Zielvereinbarungsgespräche geführt, in denen festgehalten wird, was die Gruppe bzw. der einzelne erreichen will und inwieweit der Lehrer hierbei helfen kann.
- (2) Selbstbeurteilungen (der Schüler und der Lehrer) und Fremdbeurteilungen (der Lehrer und der Schüler) werden kontinuierlich nach gemeinsam erörterten Kriterien und Zielen durchgeführt. Dabei werden keineswegs nur schriftliche Leistungen beurteilt, sondern alle als relevant angesehenen Beobachtungsmerkmale.
- (3) Am Ende eines Zeitabschnittes erfolgt dann eine wechselseitige Beurteilung. Aus der Sicht der Schüler stellen sich dann folgende Fragen: Was habe ich getan, um die von mir mit anderen gesetzten Ziele zu erreichen? Was hat die Gruppe getan, um mich hierbei zu unterstützen? Wie bewerte ich den Lehrer in seinen Bemühungen, mir beim Erreichen der Ziele zu helfen? Der Lehrer stellt diese Fragen sinngemäß im Blick auf den Schüler.
- (4) Eine solche wechselseitige Benotung wird zwar nicht die stets vorkommenden subjektiven Schwächen von Benotungen (auf beiden Seiten) verhindern, aber zumindest durchschaubarer und relativierbarer gestalten. Zugleich dient die Beurteilung des Lehrers der Eva-

<sup>3</sup> Dies gilt nicht nur für die Schule, sondern für alle pädagogischen Systeme, in denen benotet wird.

luation der Effektivität seines Unterrichts. Der Einbezug der Gruppe hilft, den Gruppenprozeß zu evaluieren. Alle Beteiligten – und dies ist der wesentliche konstruktivistische Beitrag – erkennen aber auch die Benotung als ein Zuschreibungs- und Konstruktionsverfahren, weil sie sich mit der Notenprozedur intensiv beschäftigen und offenlegen müssen, wie sie zu dem Konstrukt gelangen.

**7 These 7:** Eine konstruktivistische Pädagogik erfordert eine Supervision von außen, um eine Vielfalt neuer Blickmöglichkeiten in das bürokratisierte pädagogische System eindringen zu lassen und Wege zu finden, die gegenwärtige Krise lösungsorientiert zu überwinden

Wenn ein lernendes System Schwierigkeiten hat, dann bietet sich eine Supervision von außen an, um die Ressourcen des Systems lösungsorientiert zu aktivieren und eine Krise zu überwinden. Für das bürokratisierte System Schule erscheint dieser Weg vielen bis heute als unmöglich, weil die über lange Zeit gewachsene Bürokratie dieses Verfahren eigentlich nicht vorzieht.

Hier scheint der Schulfrieden gestört, Kräfte von außen könnten Unruhe bedeuten, der Schutzraum der rationalisierten Distanz zu den Schülern und Kollegen könnte durch eine solche Unternehmung aufgebrochen werden, und dies rührt oft an Ängste im Kollegium. Aber Lehren ohne Supervision von außen ist absurd, denn es setzt eine Erwartung an Selbstregulierungskräfte voraus, für die Lehrer bisher überhaupt nicht ausgebildet wurden, und für die die Lerner nicht verantwortlich sein können. Eine professionell durchgeführte Supervision stellt ja keine Kontrolle von außen im Sinne der Bürokratie dar: „dies müßt ihr machen“, „nur dies ist richtig“, „wer nicht folgt, der wird

bestraft“. Im Gegenteil, eine Supervision der Inhalte und Beziehungen vor Ort orientiert sich an vorhandenen Ressourcen und den Krisen, die von Teilnehmern selbst festgestellt werden. Hier wird es bei den Lösungen auch nicht immer zu harmonischen Einigungen kommen, weil in einem Kollegium unterschiedliche Meinungen und Neigungen existieren. Aber es kann immerhin ein Weg auf der Basis dieser Unterschiedlichkeit gesucht werden. Die Schule ist als System – wie andere Systeme auch – kaum in der Lage, sich an den eigenen Haaren aus der Krise zu ziehen.

Diese Thesen sollen hier andeuten, was es bedeutet, konstruktivistisch die Pädagogik neu zu erfinden. Dieses Neu-Erfinden erscheint um so notwendiger, wenn wir erkennen, daß neben allen strukturellen Mängeln – zu große Schulklassen oder Studentenmassen, mangelnde Mittel, eine zu starke Bürokratisierung und Reglementierung des Lernens als starrer Zeitraum, als architektonisch zu geschlossenes Raumkonzept – unsere eigenen pädagogischen Konstrukte in unseren Köpfen das wesentliche Hindernis sind, zu neuen und verbesserten Lern-Wirklichkeiten zu gelangen. Erst wenn wir unsere Konstrukte ändern, werden wir längerfristig auch Einfluß auf die anderen Mängel nehmen können.

## Literatur

**Foerster, H. von:** Das Gleichnis vom blinden Fleck. In: Lischka, G.J. (Hg.): Der entfesselte Blick. Bern (Bentelli) 1993

**Glaserfeld, E. von:** Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1996

**Kanders, M.; Rolff, H.-G.; Rösner, E.:** Schülerschelte für die Lehrer. In: Zeitpunkte. Hrsg. von „Die Zeit“, Heft 2/1996

**Neubert, S.:** Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des »Experience« in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster (Waxmann) 1998

**Reich, K.:** Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart (Klett) 1977

**Reich, K.:** Unterricht – Bedingungsanalyse und Entscheidungsfindung. Stuttgart (Klett-Cotta) 1979

**Reich, K.:** Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1997 (2. Aufl.)

**Reich, K.:** Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1998 a

**Reich, K.:** Die Ordnung der Blicke. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1998 b

**Reich, K.:** Das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In: Voß, R. (Hg.): Schul-Visionen. Heidelberg (Auer) 1998 c

**Reich, K.:** Die Kindheit neu erfinden. In: Familiendynamik 1/1998 d

**Reich, K.:** Konstruktivistische Didaktik. In: Pädagogik, Heft 7/8 1998 e

**Reich, K.:** Thesen zu konstruktivistischen Unterrichtsmethoden. In: system schule, Heft 1/1998 f

**Voß, R. (Hg.):** Die Schule neu erfinden. Neuwied u.a. (Luchterhand) 2/1997

**Voß, R. (Hg.):** Schul-Visionen. Heidelberg (Auer) 1998

## Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Kersten Reich  
Fritz Hönig Straße 2  
50935 Köln



akademie  
für  
Gedächtnistraining  
nach Dr. med. Franziska Stengel  
Vaihinger Landstr. 63  
70195 Stuttgart  
Tel. 07 11/ 6 97 98 06  
Fax 07 11/ 6 97 98 08

Spezielle Tageskurse unter ärztlicher Leitung:

- Gedächtnistraining mit Kindern und Jugendlichen
  - Besser lernen - mehr wissen!
  - Gedächtnistraining mit allen Sinnen und viele andere.
- Fordern Sie das Kursprogramm an!