

Kersten Reich/Hans-Joachim Roth

Lesen und Schreiben – einige Überlegungen aus konstruktivistischer Sicht

„Aber er konnte eben solcher Buchstaben über der Linie nicht satt werden, welche in der feinsten Ordnung in Reih und Glied, nämlich alphabetisch standen, noch in einzelne Wörter versprengt und verrückt; unter der Linie sah er nur die *angewandte* Buchstaben-Mathesis, oben aber die *reine*.“

(Jean Paul, *Leben Fibels*).

1. Lesen und Schreiben zwischen „ich will“ und „ich soll“

Der Wechsel zwischen Kindergarten und Schule ist für viele Kinder ein Wechsel von einem eher auf eigenen Sinn, auf große Freiheit, auf Spiel und Selbstbestimmung ausgerichteten Erleben hin zu eher fremden Sinn, zu Beschränkungen, Arbeit und Aufgabenstellungen, die von der Autonomie in die Kontrolle übergehen. Zumindest jene Kinder, die von einem situativ-offenen Kindergartenkonzept in ein Regelschulmodell wechseln, das zwar eine künstlich abgefederte Lebenswelt ist, aber dabei dennoch schon für den Ernst des Lebens stehen soll, erfahren stärker einen Bruch und einen Wechsel der Anforderungen. Mechthild Reinhard (Gießen), die sich mit der Entstehung der Legasthenie in diesem Übergang beschäftigt, hat z. B. die These vertreten¹, dass Legastheniker insbesondere dadurch produziert werden, dass sie den Wechsel zwischen einer ursprünglichen Autonomie und einer darauf folgenden Kontrolle nicht so bewältigen können wie andere Kinder. Sie verharren in ihrem Sprachlernen oft auf einer eher autonomen Position, für die die Fehler nicht so entscheidend sind wie für das kontrollierende System. Daher können solche Kinder z. B. ihre Lehrerin fragen: „Warum lernst du nicht meine Fehler und schreibst wie ich?“, denn dann wäre doch alles richtig!

Betrachten wir einmal diesen Gegensatz von „ich soll“ zu „ich will“ näher. Das Schaubild (auf S. 61) zeigt, dass hier in idealtypischer, übertreibender Weise zwei Positionen gegenübergestellt werden, die gewiss nicht nur für Kinder im Übergang in die Schule wichtig sind. Dieser Übergang markiert wohl nur eine erste, entscheidende Krise, der in der Biografie, wir kennen dies aus eigenem Erleben, noch weitere folgen werden. Immer wieder streiten Eigensinn gegen Fremdsinn, immer wieder wurden wir oder werden wir gezwungen sein, eigene, sehr subjektive, sehr persönliche oder intime, vielleicht auch sehr bequeme, mitunter intuitive, erlebnisnahe oder auch beängstigende (diese Feld haben wir im Schaubild ausgelassen) gegen vermeintlich objektive, von außen sicher oder bedeutsam erscheinende, zwang- und regelhafte, konventionelle und versachlichte, insgesamt

Sicherheit und Ordnung – zumindest zeitweise – schaffende Kontrollen – Selbst- und Fremdkontrollen – streiten zu lassen.

Autonomie Eigensinn subjektiv	„Ich will“	„Ich soll“	Kontrolle Fremdsinn objektiv
eigenes Begehren			Anforderungen von außen
eigene Vorstellungen und Regeln			schon bestehende Vorstellungen und Regeln
eher Angenehmes			eher Zwänge
eher zum Wohlfühlen			eher zum Unterordnen
bevorzugt: Seh-Kanal			bevorzugt: Hör-Kanal
lebendige Sprache: Erzählungen, Metaphern Bilder ...			sachliche Sprache: Texte, Abstraktionen Analysen ...
Lebens-Kunst			Künstliches Leben
intuitives Wissen			angenommenes Wissen
gleichzeitig: möglichst alles auf einmal			Reihenfolge: alles schön der Reihe nach
Beziehungen sind wichtig			Inhalte sind wichtig

Allerdings hat sich in den letzten Jahrzehnten kulturell in der Konstruktion solchen Streits einiges verändert. Blicken wir auf ältere Generationen, so scheint für diese der Streit vielfach zu Gunsten der Ein- und Unterordnung geregelt gewesen zu sein. Zwar gilt dies nicht absolut, aber doch in Relation zur Ekstase der Freiheit, wie wir sie in der heutigen Postmoderne auch schon wieder als Unbehagen spüren (vgl. Baumann 1999): Je stärker die Freiheit anwächst, desto schwächer fallen soziale Netze aus und desto sehnsüchtiger hoffen wir auf Solidarität (jene Utopie der Moderne), ohne die auch die Ekstase der Freiheit bedrohlich wird.

Aus konstruktivistischer Sicht ist auch unser Schaubild nur eine Konstruktion. Es ist ein vereinfachendes Modell, das uns verdeutlichen soll, wie leicht es uns fällt, uns dualistisch zu situieren. Wir haben mehrfach bei Vorträgen vor LehrerInnen feststellen können, dass diese Gegenüberstellung auf den ersten Blick einleuchtend erscheint. Wir haben sowohl eigene Erfahrungen als auch hinreichend SchülerInnen, die in ein solches Raster passen. Aber wie verläuft diese Passung eigentlich?

Die Mitte des Schaubildes markiert die offene Grenzlinie, die sich unscharf durch die beiden Soll- und Will-Anteile erstreckt. Nur der Einzelfall entscheidet, nach welcher Seite es einen größeren Ausschlag gibt, und jeder Fall weist Unterschiede

de zum anderen auf. Und dennoch endet – pädagogisch gesehen – hier nichts in Beliebigkeit. Die angezeigte Mitte erscheint uns nämlich als ein heute pädagogisch sinnvolles, als ein relevantes Konstrukt, das an die Lebenswelt von SchülerInnen und LehrerInnen anschlussfähig ist:

- Es gibt auch konstruktivistisch gesehen keine reine Pädagogik des „Ich will“ oder „Ich soll“, d. h. eine verabsolutierende Sicht aus einer der beiden Seiten erscheint kulturell als wenig passend oder, wie Konstruktivisten gern sagen, als wenig viabel.²
- Pädagogik ist allerdings in ihrem Kontroll- oder Fremdsinn, in ihren objektiven Forderungen, in ihrem Expertenwissen heute gebrochener, un schlüssiger, verunsicherter – oder sagen wir es positiv: vielfältiger, pluraler und unterschiedlicher begründet – als in früheren Zeiten. Auch hier macht sich die Freiheitsseite heute stärker bemerkbar.
- Freiheit ist auch die Freiheit des Konstruierens. Aber es gibt diese Freiheit nur um einen doppelten Preis: Sie muss einerseits das rekonstruieren, was an kulturellen Kontexten in der Lebenswelt bereits wichtig ist – also z. B. das Erlernen einer gemeinsamen Sprache –, und sie muss andererseits zugestehen können, dass auch die eigenen Konstruktionen dekonstruiert werden können – also z. B. einsehen, dass auch die subjektive Seite Kritik und Begrenzungen erfahren kann.³
- Pädagogik zwischen Freiheit und Sollen ist ein schwieriges Unterfangen, denn sie vermittelt scheinbar Gegensätzliches, aber sie weiß um den falschen Schein: nur der Gegensatz treibt an, nur der Widerspruch regt auf, nur der Wechsel der Positionen und das Heraustreten-Können aus der Positionierung, um sich beobachten und sehen und über sich reflektiert entscheiden zu können, ermöglichen eine Balance, die im Wechsel vom „Ich will“ zum „Ich soll“ noch die Lust erhält, in der das Ich sich wohl fühlt; die im Wechsel vom „Ich soll“ zum „Ich will“ die Einsicht ermöglicht, warum auch ein Sollen für mich wichtig sein kann.

Lesen und Schreiben zu lernen, das ist in unserer Kultur eine vorgeschriebene, festgesetzte, mithin immer schon fremde Einsicht. Erfolg als Pädagogen haben wir mit dieser Vorschreibung nur, wenn wir sie selbst einsehen und einsichtig und zugleich lustvoll machen können: Denn nach unserer Auffassung lernen Kinder dann am besten das Lesen und das Schreiben, wenn der Lernprozess zwischen diesen beiden Welten schwanken darf und Lust erwünscht und nicht bloß gelegentlich erlaubt ist.

2. De/Konstruktive Bemerkungen zum Lesen und Schreiben

Warum wird das „Ich soll“ in unseren Schulwelten so oft dominant? Wir wollen versuchen, hier dekonstruktiv einzudringen, indem wir uns mit der eigenen Entfremdung befassen, die wir beim Lesen-Schreiben mit Kindern (mit fremden und eigenen) immer wieder erfahren, aber auch in der eigenen Biografie erfahren haben. Dieser Erfahrungshintergrund ist uns wichtig, denn er markiert den Übergang zu konstruktiven Versuchen, wie wir sie nachfolgend andeuten wollen, er liefert den Hinter-Grund für eine Wende, die wir vorschlagen.

Das Schreiben und die Haifische

Es war einmal ein kleiner Junge, der hieß Jonas. Er hatte ein kleines Boot. Das Boot hieß Herr Hallo. Eines Tages hatte der kleine Jonas mit seiner Mama Streit. Er war so wütend auf seine Mama, dass er mit dem Boot in ein anderes Land zog. Er sah Haifische und auf einmal schrie er: „Hilfe! Rettet mich denn keiner?“

Diesen kurzen Text schrieb ein Drittklässler nach einer Auseinandersetzung mit seinen Eltern, nachdem er eine schlechte Diktatnote nach Hause gebracht hatte. Der Konflikt zuhause betraf jedoch nicht die schlechte Note als solche, sondern den Umstand, dass er zum wiederholten Male nicht mitgeteilt hatte, dass das Diktat angekündigt worden war. So konnte es nicht geübt werden. Zum „Nicht-Üben“ zog er sich daraufhin zurück und brachte diesen Text aus seinem Zimmer mit. Die Eltern sollten ihn korrigieren.⁴ Für die Eltern, die nun nachdenklich wurden, wurde der „Nicht-Übungstext“ zum Ausdruck der Not des Kindes, die in einer direkten Kommunikation nicht thematisiert werden konnte. Das Bestehen des Kindes auf der Fehlerkorrektur wird zu einer doppelten Botschaft. Indem das Kind die Eltern nötigte, den Text zu korrigieren, zwang es sie zu einer Entfremdung ihren Gefühlen gegenüber und zur Einsicht in den Zwangscharakter der Rechtschreibung, die die Aussage des Geschriebenen belanglos erscheinen lässt. Im Bestehen auf dem „Ich soll“ der Rechtschreibung wird dem „Ich will“ Gewalt angetan; es wird allein gelassen. Die symbolische Ordnung unterdrückt die Beziehung.

Der Konflikt entzündete sich also am Schreiben-Lernen, und er wurde von Seiten des Jungen schriftlich kommentiert. Jonas hat also bereits die Mitteilungsfunktion des Geschriebenen klar verinnerlicht – neben dem Druck des Schreibenslernens, vor allem der Rekonstruktion der Rechtschreibung, tritt jedoch eine andere Dimension des Schreibens in diesem Text deutlich hervor: Schreiben als konstruktiver Prozess der Problembewältigung. Das Schreiben als Konfliktanlass wird selbst zum Medium der Konfliktbewältigung; und in der literarischen Konstruktion des Konflikts wird er der Bearbeitung zugänglich: auf der symbolischen Ebene durch die Einkleidung in die Gattung Märchen und die Verwendung religiöser Symbolik; auf der imaginären Ebene in der Verschiebung des Konflikts auf die Jonas-Figur, die Thematisierung der Angst des Verlassen-Seins in den Metaphern des Meers und der bedrohlichen Haifische.⁵

Namen

Was lernen Kinder zuerst schreiben? Zumeist ihren Namen, die Bezeichnung für ihr persönliches Ich. Mit den Buchstaben ihres Namens entziffern sie sich die Welt der Schrift. Sie zerlegen den Namen in seine einzelnen Buchstaben und finden diese im sie umgebenden Schriftwald wieder. Auf diese Weise entdecken und erobern sie einen neuen Raum mit welcher Freude: „Mein Anfangsbuchstabe!“ Die Initialen öffnen die Initiation in die Schriftkultur. Der Name wird zum Aneignungsmodus der Schriftwelt.

Entziffern ist Rekonstruktion von unterstelltem und erwartetem Sinn im Spiel von Assimilation und Akkommodation. Und es ist auch Dekonstruktion des Ichs als Name zur Erreichung der (Schrift)Welt und Konstruktion eigenen Sinns. Der Gewinn liegt in der Auflösung. Die Individualität gibt sich auf und geht durch das

Andere, das Fremde, hindurch. Die Zerlegung des Namens in seine sinnlosen Einzelteile ist ein Weg der Entfremdung, der Zerstückelung, um sich von neuem als neues Ich zu bilden.

Diese Entfremdung seiner selbst im Spiegel des Fremden verweist auf den neurotischen Charakter des Schreibens und Lesens. Und doch brauchen wir diese Neurose als Antrieb für unsere Konstruktionstätigkeiten. Aus der Kontingenzerfahrung brechen wir auf: Selbstaufgabe führt stets zu neuer Selbstfindung. Die Spiegelung des Ich im Anderen und die Durchquerung des Anderen in der Auflösung des Namens in Schrift vollzieht sich im Wechselspiel von Trieben und Projektionen, dem die Schrift eine Ordnung verleiht: die Anordnung auf der Linie.

Der Tanz auf der Linie

Doch begegnen Kinder dem zunächst nicht neurotisch; sie werden neurotisch gemacht, indem ihnen ihr Text und damit das eigene Begehren entzogen wird. In der Schule symbolisiert das Schreiben ein absolutes Außen, die Fibel wird zur Ordnung der Kultur. Es wird als etwas Fremdes gesetzt; kindliche Erfahrung mit Schrift wird weggeblendet oder ‚auf Linie gebracht‘. Der eigene Text wird ihnen zur ‚Bordeline‘ von Ich und Außen, zur Grenze, die das Ich gegenüber der Ordnung des Außen, der Erwachsenen, illegitim erscheinen lässt. Im Programm „Lesen durch Schreiben“ bleibt hingegen der freie Raum, diese Grenze selbst zu konstruieren und mit ihr zu experimentieren, erhalten; die Kinder arbeiten sich am Raum ab, indem sie selbst darüber verfügen, ihn gestalten. Dagegen wirkt die Linie im traditionellen Schreiblehrgang als Begrenzung; sie schneidet die freie Erfahrung ab, die Linie selbst zu entdecken. Es wird von vornherein auf Linearität eingeschränkt. Die Linie als Grundlage des Schreibens normiert die kindliche Vorstellung von Raum als einem geordneten Nacheinander und von Zeit als einem ebenfalls geordneten linearen Fortschreiten. Auf diese Weise wird mit dem Schreibenlernen eine basale kulturell geformte Logik vermittelt, die im weiteren Leben kaum noch hintergebar ist.

Die erste Erfahrung der willkürlichen Zerlegung des Namens als einem Neben- und Durcheinander von Schriftzeichen, die noch keine raum-zeitliche Linearität kennt, wird auf dieses kulturelle Muster hin geformt und eingeeignet.

Imaginäres Selbst und symbolische Grenze

Warum, so sagt die kleine Luise, lernst du nicht, wie ich schreibe? Du sagst, dass ich die Buchstaben richtig schreiben kann, aber manche von ihnen so oft verwechsle. Aber ich kann es doch lesen!

Das Ich imaginiert, was es wünscht. Das „Ich will“ ergreift die (Sprach)Welt. Doch die symbolischen Eltern, insbesondere die LehrerInnen, begrenzen die Imaginationen. Ohne solche Grenze gäbe es keine sprachliche symbolische Ordnung, keine Kultur, in der wir uns miteinander umfassend verständigen. Doch wie erhalten wir, bei aller Notwendigkeit der Grenze, um Sprache konventionell zu erwerben, bei allen Linien, die uns diese Welt ordnen helfen, die Lust am Sprechen, am Lesen und Schreiben?

Pädagogen gebärden sich meist als überbesorgte Eltern, die vor allem das Symbolische zu bewahren suchen. Dies haben sie im eigenen Studium gelernt, dies war das Muster ihres Übergangs in das Erwachsensein. Die Mühen der Rekonstruktion sichern die symbolische Welt, die Lust ist dabei mehr oder minder vergangen, vergessen, verdrängt worden. Es sei denn, ein eigenes Begehren sei geblieben: eine schriftstellernde LehrerIn, eine SchreiberIn, eine LeserIn, die anderen ein SprachBild vermittelt, die eine SprachWelt lebhaft vorstellt: direkt, gelebt, erfahrbar, vorstellbar, visionär, ohne symbolisch bloß gesagt, gepredigt oder als Hausaufgabe verordnet zu werden.⁶ Wie gewinnen wir solche Menschen für die Pädagogik?

Der interaktionistische Konstruktivismus, wie wir ihn vertreten, legt besonderen Wert auf die Feststellung, dass das Symbolische mit dem Imaginären verbunden ist; ob es nun gefällt oder nicht. Beide wirken zusammen: das Begehren zu tun, das treibt an; die Ich-Vorstellungen mit ihrer Lust, ihrem „Ich will“, sie vermitteln alles Symbolische, und nur im glücklicheren Falle zirkuliert das Symbolische anschließend im Imaginären, nistet sich ein als Bild, Wunsch, Begehren, das aus dem Inneren selbst seine eigene Sprache spricht: hier werden die Erfinder der Sprache geboren, die Dichter, die Schriftsteller, die Sprecher, die Texter, die dekonstruierenden Leser usw., deren eigenes Werk in den Kreislauf des Symbolischen eingreift.

Bevor Pädagogen dies zulassen können, klagen sie – fast immer mit Berechtigung – über die Hinderungen, die es nicht so weit kommen lassen. Sie führen – und wieder zu Recht – die strukturellen Hindernisse an: zu große Klassen, zu wenig Zeit, zu viel Stoff, zu heterogene Gruppen, zu viel Leistungsdruck oder Leistungsschwäche, zu viel oder zu wenig von allem, nur am wenigsten scheinen sie selbst darin vorzukommen. Dabei sind sie immer die Konstrukteure, und für alle Lernenden fängt immer alles mit ihnen an. Es kommt alles so sehr auf sie an, sie sind am wichtigsten, wenn es um das Symbolische geht, und auch wenn sie das imaginäre Selbst der Lerner oft nicht erreichen werden, so hängen doch alle Chancen des Lernens von ihrem Vor-Bild mit ab.

Selbstbegegnung

Schreiben und Lesen dienen somit der Selbstkonstruktion – eines Selbst, das sich als Ego und Alter, als Verdopplung erfährt, das im Moment der Entfremdung bei sich ist und sich in der Distanzierung erbaut. Dezentrierung und Distanzierung sind zentrale Prozesse der Konstruktion des Selbst, die als selbsttätige Prozesse Bildung zu nennen sind. Wenn man der These zustimmt, dass Schreiben Entfremdung ist, eine Spaltung oder besser Verdopplung des Ich in ein Ego und ein Alter, dann ist Schreiben auch stets ein Akt der Selbstbegegnung. Diesen Aspekt hatten Vertreter des Freien Schreibens wie *Freinet* oder auch *Reichen* mit seiner Konzeption, „Schreibanlässe zu schaffen“, im Auge. In der schreibenden Selbstbegegnung – nicht nur in so genannten Ich-Texten – wird der Umgang des Ego mit diesem kulturell geformt und erhält in der Schrift einen Gestaltmodus, der eine kulturelle Norm symbolisiert. Diese Formung führt das Ego-Alter in die Inter-subjektivität: Das Ich braucht nicht erst einen signifikanten Anderen als Vorlage seines Alters, sondern begegnet seinem Alter im Akt des Schreibens, formt ihn in diesem. Der generalisierte Andere ist Konstrukt im Prozess des Spiegelns. Im Schrei-

ben verfügt das Ich über seinen Alter, indem es ihn entwirft (konstruiert) und verwirft (dekonstruiert).

Im kindlichen Schreiben herrscht das Wechselspiel von Konstruktion und Dekonstruktion vor. Für Kinder gibt es keine Rekonstruktion eines Ich aus der Reflexion von Erfahrungen und Erlebnissen wie in der Autobiografie eines Erwachsenen.

So auch der Junge, der sich mit „Jonas“ ein Alter gibt, das weit genug von ihm weg ist, um daran den Streit mit der „Mama“ abzarbeiten. Er begegnet sich als Anderem, aber er rekonstruiert sich nicht. Er spaltet den streitenden Jungen durch einen anderen Namen ab bzw. verdoppelt sein Ego im Alter Jonas. Er setzt sich gegenüber und grenzt sich ab, indem er mit dem Boot weit weg fährt, in ein anderes Land. Doch die Selbstbegegnung macht Angst; es kann eben auch alles ganz anders sein. Und allein auf dem weiten Meer voller Haie – ist dies noch schlimmer als bei der streitenden Mama? Kontingenzerfahrung, Erfahrung von Alterität macht Angst: „Warum rettet mich denn keiner?“ ruft Ego-Alter am Schluss. Der Erzähler verlässt seine auktoriale Position und schlüpft in die Perspektive des um Rettung flehenden Jonas.

Die kulturelle Formung der Geschichte ist unverkennbar: das Meer als weiter Ort der Sehnsucht, das Ruhe gibt, aber auch bedroht, und die Verarbeitung des Fluchtimpulses als romanhafte Emigration, als Aufbruch in eine anderes Land, sind klassische Topoi der (Kinder-)Literatur. Jonas läuft nicht einfach weg, sondern will wie Robinson mit einem Boot übers Meer in ein anderes Land. Außerdem sind die christlichen Anspielungen unübersehbar: die archaische Angst des Verschlungenwerdens wie Jonas im Walfisch, der Ausruf der Verlassenheit wie Jesus am Kreuz. Auch die formale Gestaltung lässt literarische Muster erkennen: ein klassischer Märchenbeginn des „Es war einmal ...“ distanziert und verallgemeinert zugleich; der Wechsel von der auktorialen Erzählposition in die subjektivierte Binnenperspektive der Jonas-Figur ist ein bewährtes literarisches Instrument der Dramatisierung und des Spannungsaufbaus.

Die Geschichte arbeitet in jedem ihrer Teile mit kulturell geformten literarischen Versatzstücken und dennoch gerinnt die drängende Not des Schreibenden zur unmittelbaren Erfahrung des Lesers.

Logik und Ordnung

Lesen und Schreiben haben eine andere Logik als Leben, Denken, Fühlen usw. Die Simultaneität des Denkens z. B. ist uns aus Situationen vertraut, in denen man sich durchaus als denkend empfindet, jedoch ohne das Gedachte formulieren zu können. Wir sind nicht in der Lage, „einen klaren Gedanken zu fassen“. Dieser wird erst fassbar, wenn er symbolisch rekonstruiert wird, in der sprachlichen Konkretisierung. Die sprachliche, textuelle Gestalt verleiht Ordnung; sie bringt Klarheit in unser Denken – und zwar indem sie intersubjektiv wird. Erst im Moment der Entzweigung und Verdopplung sind wir in der Lage, uns „klar zu werden“. Ordnung der Sprache ist also immer soziale symbolische Ordnung. Klarheit entsteht durch die Ordnung der Sprache, ihre Logik der Anordnung von Zeit und Raum. (Wir sind durchaus in der Lage, ohne Zeit- und Raumkategorien zu denken und

zu fühlen, aber wir können nicht ohne sie sprechen, schreiben und lesen.) Nun fällt auf, dass kleine Kinder gerade mit dieser zeit-räumlichen Ordnung Schwierigkeiten haben: Es ist schwierig, das Nacheinander des Erzählens mit dem Nacheinander des Erzählten abzustimmen. Erwachsene verstehen häufig nicht, was Kinder genau sagen wollen. Und diese, durchaus das Problem empfindend, werden ungeduldig. Kinder im Grundschulalter tendieren dazu, wenn sie das grundlegende Schema verstanden haben, alles mit „und dann“ aneinander zu reihen. Die parataktische Ordnung ist da, aber es fehlt noch die Differenzierung. Denn unsere Sprache besitzt durchaus Mittel, die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, das Vergangene im Gegenwärtigen erscheinen zu lassen: in der hypotaktischen Konstruktion.

Die Ordnung von Parataxe und Hypotaxe, Linearität und Simultaneität, wird im Wesentlichen durch Lesen und Schreiben gebildet. In den ersten Jahren geht es erst einmal um die Ordnung des Nacheinander, ab etwa dem dritten Schuljahr geht es um komplexere Ordnungen. Lesen und Schreiben ordnen auf diese Weise konstruierend die Welt, die innere und die äußere, die Sach- und die Sozialwelt.

Die bildende Konstruktion des Selbst erfährt sich aus einer nicht endenden Spirale von Dekonstruktion und Konstruktion.

Last und Lust

Lesen- und Schreibenlernen schafft Last und Lust: „ich soll“ und „ich will“. Last ist der Zwang der Übernahme des Fremdsinns, die Logik der symbolischen Ordnung, die Zurichtung auf die Linie, die Verweigerung des Eigensinns und der Lust am Text, die Homogenisierung.

Kinder sind gezwungen, eine Phase der Unselbstständigkeit und Enteignung hinzunehmen, bevor man sie frei lässt, über Text zu verfügen. Die merkwürdige Strategie von Erwachsenen, ihren Kindern zunächst nur Großbuchstaben beizubringen, verhindert erst einmal einen eigenen lesenden Zugang zur Schriftwelt und entbirgt doch zugleich ihre Verlockungen: Kindern wird die für viele von ihnen durchaus faszinierende SchriftWelt gezeigt, aber gleichzeitig vorenthalten. Es ist die subtile Form des Bedürfnisaufschubs, die hier angewendet wird. „Das ist für Dich, aber das verstehst Du noch nicht!“ „Das kannst Du, wenn Du größer bist und etwas gelernt hast!“ In der Schule setzt sich das im ersten Schuljahr fort, wenn Kindern die Buchstaben nur portionsweise präsentiert werden – in solchen Portionen, dass sie tatsächlich nur das Lesen der restringierten Fibeltexzte zulassen. Und viele LehrerInnen lieben es gar nicht, wenn die Kinder selbstständig in ihrer Fibel weiter lesen. Kinder lernen auf diese Weise sehr schnell, dass selbsttätiges Weiterlesen nicht opportun ist, dass das „Ich soll“ das „Ich will“ dominiert.

Neben die Strategie des Vorenthalten und Portionierens tritt die Strategie der Homogenisierung: Auch Schüler, die bereits komplett lesen und schreiben können, werden in den unerbittlichen Ablauf des Fibellehrgangs hineingezwungen, wozu subtile Unterscheidungen von gesteuertem und ungesteuertem (Schrift-) Spracherwerb auch noch den Anschein wissenschaftlicher Legitimation geben. Die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihrer Zugänge zum Lesen und Schreiben wird eingeebnet, homogenisiert. Besonders deutlich wird diese Strategie auch im

Deutschunterricht mit Kindern anderer Erstsprachen, wenn Homogenisierung in Nationalisierung einmündet. Symptomatisch erscheint der Fall eines iranischen Mädchens, das das Rotkäppchen-Märchen nur unvollständig und fehlerhaft aufschreiben konnte und auf der Rückseite des Blattes in wunderschöner sprachlicher Gestaltung eine Nacherzählung in Persisch darbot (Dehn 1999). Die eigentlich nicht zum Beschreiben vorgesehene Rückseite symbolisiert dessen Illegitimität.

Homogenisierung bedeutet Erziehung zur Affirmation: Im Nachvollzug des kulturell Vorgegebenen, in der stupiden Wiederholung des Fremdsinns von Schrift als dem Außen wird der/die Lernende zur Negation seines Selbst gezwungen; dieses ist nichts vor dem Allgemeinen der Kultur. Schreiblehrgänge zwingen Akkommodation auf und verhindern Assimilation; die Affirmation des Bestehenden bedarf eines rekonstruktiven Habitus. Rekonstruktion wird gefordert, Konstruktion unterbunden.

Warum das alles? Vielleicht sind selbsttätiges Lesen und Schreiben gefährlich für die Ordnung? Sie konstituieren zwar Ordnung, sind aber selbst beste Instrumente, Ordnung in Frage zu stellen. Die Lust scheint Chaos zu bedeuten, Subjektivität wird mit Willkür gleichgesetzt, und allem droht ein Kontrollverlust an Symbolischem, wenn man der Lust zu viel Raum lässt.

Doch stimmen unsere Bestimmungen der Lust überhaupt? Ist es nicht zur kulturellen Vereinfachung geworden, alle Lust auf die Freizeit, ein Nicht-Tun, ein Robinson-Glück, ein Klischee des reichen Genießens bei geringster Anstrengung zu verschieben? Ist Lust nicht vielmehr Energieaufwand, Eroberung, Gefahr, Zwang zum Besiegen des Üblichen, eine heiße gegenüber einer kalten Kultur?

Lust ist für uns nicht das Ablegen der Last, sondern ein gesteigerter Umgang mit ihr. Aber dies wird nur gelingen, wenn dies zur Vision werden kann, zu einem Geschehen, das als Beziehung lebendig werden kann zwischen Anerkennung als ermutigendem Antrieb und Zweifel an Anerkennung als Zweifel daran, tief und weit genug hierbei gekommen zu sein. Wir müssten Zeit verlieren, um Zeit zu verlieren. Der Gewinn kann keine Zeit sein, sondern eine Eroberung: eine Erfindung der SprachWelt in einer Zeit und gegen sie.

3. Re/Konstruktion als Integration

Als LeserIn werden Sie nun fragen, was diese Bemerkungen, die Anregung und Verstörung zugleich sein könnten, für den Lese- und Spracherwerb genauer bedeuten. Pädagogen fragen hier gern nach einer methodischen Lösung, und damit meinen sie oft eine universelle Lösung, die für möglichst alle und zu unterschiedlichen Zeiten gilt.

Konstruktivisten bestreiten nun nicht, dass Methoden sinnvoll sind. In der neuen konstruktivistischen Diskussion wird vielmehr gerade darauf verwiesen, dass Methoden bei Rekonstruktionen unvermeidlich sind, weil in ihnen die Begründungen und Geltungen entwickelt sind, die wir in der Verständigung – auch über das Sprach-Lernen – benötigen. Aber der Konstruktivismus will mehr. Er begreift die Methoden in einem Spannungsverhältnis mit Konstruktionen und Praktiken, die sie umrahmen. Dieser erkenntniskritische Ansatz scheint uns auch für den Umgang mit Texten und Sprache in allen Formen zu gelten.

Um dies zu illustrieren, wollen wir eine vereinfachende Übersicht wählen. In ihr sind die drei Beobachterperspektiven der Konstruktion, der Methode und der Praxis eingenommen, die sich im Konstruktivismus für die Erkenntniskritik bewähren.⁸ Sie lassen sich auf unser Thema übertragen:

Konstruktion	Methode	Praxis
Singularität Ereignis Pluralität	Begründung Geltung Verständigung	Viabilität
Kinder als Erfinder ihrer (Sprach)Welt	Symbolische Ordnungen als Wächter schon vorhandener (Sprach)Welt	Praktiken, Routinen und Institutionen von (Sprach)Welt
Ich will mir meine eigene (Sprach)Welt erschaffen	Ich soll eine (Sprach)Welt von anderen anerkennen	Ich kann die (Sprach)Welt finden, die zu mir passt

Wir bestreiten trotz unserer dekonstruktiven Bemerkungen nicht, dass die Methode wichtig ist, denn sie hilft mittels Verständigung, die Imaginationen zu begrenzen. Hier entstehen symbolische Ordnung und Struktur durch Wiederholungszwang, der allerdings niemals vollständig sicher ist. Auch Sprache benötigt die Wiederkehr des immer Gleichen, um sich als Gleiches, als Konvention, als Festlegung und Regel zu behaupten. Ändert man hier etwas an der Methode, wie z. B. in der Rechtsschreibreform, dann geht es an den Grund des Zwangs, was insbesondere Zwangscharaktere zum Aufschreiben bringt.

Wir wollen uns hier weniger dazu äußern, wie man methodisch Lesen und Schreiben lernt, denn darin liegt fast alle Bemühung der Forschung, die sich einseitig auf dieses Feld fixiert, sondern wie man diese Methoden relativiert, denn darin liegt die notwendige Offenheit, die die einseitige Betonung des „Ich soll“ überschreitet. Wie kann dies geschehen?

Auf der einen Seite durch Konstruktionen. Sie sind die Erzeugungen von Versionen von SprachWelt, die ins eigene Erfinden reichen. Jedes Individuum erfindet singularär seine SprachWelt, und dieser ungeheure Vorgang, dieses Ereignis verschwindet, wenn man ausschließlich methodisch denkt. Dann ist das Kind immer schon eingeordnet und verstanden, obwohl man nichts von der Vielfalt möglicher Konstruktionen mehr versteht, weil man gar nicht auf das schaut, was konstruktiv geschieht. Was ist hier zu schauen?

Das Kind ist singularär, das bedeutet: es ist einzigartig. Es ist in einem Hier und Jetzt und trägt nicht bloß einen Namen, mit dem wir es anderen gleichmachen können, sondern eine Unverwechselbarkeit, die wir in Ereignissen situiert sehen. Wir achten immer auf die Wiederholungen, auf das, was bei all diesen singularären We-

sen gleich ist, um unser pädagogisches Gewissen hieran zu beruhigen: die Ereignisse scheinen kontrollierbar. Aber so übergehen wir sie leicht. So übersehen wir die Möglichkeiten, die in ihnen stecken, die wir wahrnehmen könnten, wenn wir nur an das Ereignis selbst noch herankämen. Dann auch wäre Pluralität im Sinne einer Anerkennung unterschiedlicher Möglichkeiten lebbar. Im schnellen Rückzug auf ein methodisches Verfahren jedoch erscheint sie als problematisch und wir hängen ihr bloß noch theoretisch nach.⁹

Die Fibel ist schon Methode. Analyse und Synthese von Buchstaben, die auseinander- und zusammengetrieben werden, um diese Schafherde von Signifikanten in Bewegung zu bringen. Das sind alles methodische Bewegungen, die uns auf das konstruktive Ereignis und die Vielfalt, die Pluralität von Herangehensweisen nicht mehr schauen lassen. Der Konstruktivist aber will neu schauen lernen: in die Vielfalt der Möglichkeiten, wie (Sprach)Welt erfunden, gefunden, verwandelt, wechselt wird. Wir haben keine Angst, dass uns dies methodisch verwirrt und die Kinder verstört hinterlässt, denn das Ausprobieren führt zu eigenen Regeln, die wir über kurz oder lang ohnehin ins Methodische treiben. Doch mag es nicht zugestanden sein, hierzu mehr singuläre, individuelle und auch lustvolle Wege zu erlauben? Hier bleiben wir so lange fantasielos, wie wir überwiegend methodisch vorgeformt denken und handeln.

Die Viabilität des Spracherwerbs auf der anderen Seite, die Praxis der (Sprach)Welt, wird meist ebenso unterschätzt. Wir erwarten gleichsam von einer elaborierten Sprachpraxis aus, die LehrerInnen symbolisieren, dass die SchülerInnen dieses Resultat anstreben. Darüber vergessen wir gerne den Prozess, den man nicht im Lexikon nachschlagen kann, der nicht eindeutig von vornherein feststeht und der alle Resultate – dies geben wir zu – verstört und unsere Beobachtungs- und Handlungserwartungen stört. Aber nur die Sprachpraxis vermag Passungsformen zu zeigen, die für Kinder viabel sind. Wäre es möglich, dass Kinder ihre eigene Kindheit verstärkt konstruieren (vgl. Reich 1998 f.), dass wir auf ihren Erfindungsreichtum setzen könnten, dann stiegen auch die Erwartungen an ein vermitteltes Symbolisches: Erfinder schauen in der Regel danach, was es schon gibt. Erst wenn solche Praxis – ein Tun, ein learning by doing im umfassenden Sinne –, im Sinne einer gelebten Praxis, erreicht wird, können wir erwarten, dass auch methodische Fragen eingesehen und sicherer beherrscht werden. So mag es gelingen, Last und Lust in eine Balance zu bringen, die eine (Sprach)Welt mit einer (Sprach)Praxis verbindet, in der das einzelne Spracherleben von „ich soll“ zu „ich will“ schwanken kann, um sich lebendig zu entfalten.

Wenn ich als LehrerIn in den Unterricht gehe, was kann ich dann tun? Ich muss mich offensichtlich jeden Tag neu erfinden und auch den SchülerInnen ihren Erfindungsraum lassen. Das ist mehr als ein passiver und kontemplativer Erfahrungsraum. Ich muss *Imaginationen entwickeln*: Über Imaginationen arbeite ich nicht allein kognitiv und distanziert, sondern aktiviere die Praxis der (Sprach)Welt und ihrer vielfältigen Konstruktionen. Da muss ich schon sehr gegen meine Studiererfahrungen ankämpfen. Erst wenn es mir gelingt, eine methodische Kultur des Imaginären zu entwickeln, werde ich ein Gespür für die Kräfte des Imaginären meiner SchülerInnen machen. Dann werde ich keinen Text mehr von ihnen bloß

nachvollziehen lassen, damit sie ihn schriftlich oder mündlich als etwas schon Vorgegebenes präsentieren, sondern alle KonTexte immer im Blick auf die beziehungsmäßige (begehrende) Bedeutsamkeit von Einzelnen und Gruppen bearbeiten und szenisch oder künstlerisch auszudrücken versuchen. So entstehen für mich didaktisierte KonTexte über Texten, die allen beteiligten Beobachtern vorführen, welche Bedeutsamkeit für die Darsteller vorliegt. Selbst an sich trockene Themen könnten so zu Leben erweckt werden, wenn die Verwandlung von abstrakten Aussagen, z. B. in ein szenisches Spiel mit lebenden Akteuren, gelingt. Aber dies darf kein Spiel um des Spielens willen sein, sondern müsste jenen KonText betreffen, der als Material bereit steht und neben der Rekonstruktion immer auch Konstruktion durch die SchülerInnen ist. Dies muss ich neu schauen lernen. Ich muss anders sehen: aus den Augen auch der Kinder, aus der Vielfalt ihrer Andersheit, Unterschiedlichkeit. So kehre ich zum Geheimnis des Anderen zurück, das ich als LehrerIn so schnell verliere, wenn ich im Lehr-Gang bleibe.

Eine kalte Kultur, so argumentiert Baudrillard (1994), hat ihre Geheimnisse verloren und versucht, alles transparent zu machen. So wird alles in kaltes Wissen verwandelt, mit dem nüchtern umgegangen werden soll. So wissen wir zunehmend mehr, dass irgendjemand alles dies, was wir für neu halten, schon weiß. Wer mag in solchem Wissen noch ein zündendes Interesse finden? Wo bleibt unsere Lust, im Erklärten stets das Ungeklärte zu sehen? Wo bleibt unsere konstruktive Neugierde, wenn sie immer schon durch einfache und eindeutige Antworten virtueller anderer abgewürgt wird?

Dabei zeigt die Lebenswelt, dass gerade die einfachsten und scheinbar sichersten Antworten nicht mehr funktionieren. Dies gilt auch für die SprachWelt. Je mehr wir traditionelle, gewohnte und bevorzugte Wege verlassen, umso mehr erkennen wir in der Vielfalt von Beobachtermöglichkeiten die Lücken, die Risse, die Ungewissheiten und Ansätze zu neuen Lösungen, die wir nur dann übersehen, wenn wir alles für SchülerInnen sicher erklären wollen. Wir benötigen die Rückkehr der Unsicherheiten und der Geheimnisse, um uns vor der Naivität unserer bisherigen Lösungen zu schützen. Wir benötigen den Mut, zu einer Unvollständigkeit des Erklärens zurückzukehren, um das Erklären selbst als ständige und nie vollständig lösbare Herausforderung zu erkennen. Dies bedeutet keine Wende hin zur Esoterik, sondern zur neueren (nicht nur konstruktivistischen) Erkenntniskritik in der Philosophie und den Sozialwissenschaften: Erklärungen und Geheimnisse müssen wir wieder als Spannungsfeld entdecken und erfinden lernen.

Ein solches Spannungsfeld sind unsere Beziehungen. Sie sind in die (Sprach)Welt eingewoben und nur ein Rationalisierer kann dies aus der Sprachpraxis verbannen. Unsere Erklärungen aber werden besonders abstrakt, trocken und langweilig, wenn wir sie bloß kognitiv vermitteln und jegliche Expression verweigern. Dies verhindert, dass die SchülerInnen eine Beziehung zum Stoff einnehmen und sich in ihm und durch ihn auszudrücken lernen. Je weniger Expression möglich ist, desto weniger jedoch werden wir von der Notwendigkeit gerade dieses Stoffes und dieser Re-Konstruktionen beeindruckt sein. So redet man uns nur ein, dass sich das Wissen alle paar Jahre oder Monate verdoppelt – niemand weiß überhaupt, was hier der Maßstab ist –, und wir erfahren dabei meist nur eine Zunahme un-

serer Vergessensraten. Wir sind kognitiv mit Informationen überflutet. Wir müssen erst wieder lernen, der Überflutung durch eigene Expressionen Herr zu werden. In diesen und über diese stellen wir uns in Beziehung. Hier verhandeln wir nicht nur Symbolisches, sondern auch unsere Imaginationen, unser Begehren. Und diese Expressionen in Sinn und Bedeutsamkeit zurückzuverwandeln, den sie in unseren Beziehungen einnehmen, dies ist der entscheidende Ausgangspunkt einer Wende im Unterrichtsgeschehen. Wenn damit ein Grund in der Grundschule gelegt werden könnte, dann ergeben sich daraus didaktische Veränderungen fast von selbst. Dann sind die LehrerInnen als Erfinder ihrer Didaktik herausgefordert. Und dies könnte eine notwendige didaktische Revolution sein: denn die je in akademischen Stuben ausgedachte und gemachte Didaktik war doch nur ein „Ich-soll-Exerzitium“, das man nach dem Referendariat meist schnell vergessen hat.

Ein solch neuer Grund kostet Zeit. Beziehungsarbeit kostet immer mehr Zeit als Inhaltsarbeit. Aber gerade in der Grundschule haben wir Zeiträume gewonnen, von denen frühere LehrerInnen nur zu träumen wagten. Die Taktung nach einem 45-minütigen Zyklus erwies sich zunehmend als unbrauchbar, weil sie aus einer Zeit der bloß symbolischen Rekonstruktion von Lehr- und Lernvorgängen stammt. In dieser Taktung ist weder etwas von der Eigenzeit unterschiedlicher Individuen, der Unplanbarkeit eines „experience“ mit Überraschungen für alle Beteiligten, der Erhaltung einer Spannung durch die Aufgabe selbst bedacht. Die Taktung erzeugt ein Bewusstsein von Lernen und Arbeit, das sich nicht nach Begehren, Interessen und Beteiligung richtet, sondern einer äußeren Disziplinierung folgt. Je mehr dann andererseits im beruflichen Leben nach Selbstverantwortung, Selbstregulation und eigenständiger Zeitplanung bei zu bewältigenden Aufgaben verlangt wird, desto stärker wird die Diskrepanz zum Schulalltag deutlich. Eine konstruktivistische Didaktik verlangt nach einem Aufbrechen starrer Zeitkonzepte und nach einer Flexibilisierung des Unterrichts, was zugleich Teamteaching und von der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden eine gemeinsame, eigenverantwortliche Zeitplanung ermöglichen kann. Hier kann durchaus ein Zeitrahmen gegeben werden, der stundenmäßig den Ansprüchen eines fixierten Zeitbudgets entspricht, aber die Verwaltung dieses Budgets sollte dann in die verantwortliche Planung von Lernern und Lehrern gestellt werden. Noch nie in der Schulgeschichte war die Möglichkeit dafür so günstig wie in der Gegenwart.

Die Lust mit der Last

Für Kinder ist es ein großes Erlebnis, die ersten Buchstaben und Wörter zu schreiben und zu lesen. Sie entdecken eine neue Welt – vor ihnen tut sich ein virtuelles Reich auf, das ganz neue Erfahrungen, neue Lusterlebnisse verspricht, die sie nur erst ahnen und noch nicht wissen können. Die geistige Freiheit, die sie mit der Ablösung des Signifikanten vom Signifikat gewinnen, können sie vorerst nur erahnen, aber diese Ahnung ist eine mächtige. Sie wollen lesen lernen, sie wollen schreiben lernen: nicht nur, weil es kulturell üblich ist, sondern weil es den Zugang zur Erwachsenenwelt der Macht der Selbstbestimmung verheißt.

In einer Untersuchung in einem Kindergarten konnte einer der beiden Autoren (HJR) bei der Befragung der Vorschulkinder ein halbes Jahr vor Schuleintritt

erfahren, dass alle befragten 35 Kinder als Erstes auf die Frage, was sie denn wohl in der Schule machen wollten, angaben, Lesen und Schreiben lernen zu wollen; danach folgte Rechnen, weit abgeschlagen: Spielen und Turnen. Viele Kinder wollten gern schon ihren Namen selbst aufschreiben. Für die Kinder stand der Autonomiezuwachs an herausragender Stelle. So antworteten sie auf die Frage, ob ein Kind allein zur Schule gehen sollte, bis auf wenige Ausnahmen positiv; einige wollten ihren Eltern noch ein paar Mal gestatten, sie zu begleiten. Dagegen war es nicht für alle so wichtig, sich allein die Schuhe zubinden und sich anziehen zu können. Im Gegensatz dazu meinten die Eltern mit großer Mehrheit, die Kinder wollten von ihnen begleitet werden, müssten aber in der Lage sein, sich die Schuhe zubinden zu können. Die Kinder legten übereinstimmend mehr Wert auf den Autonomiezuwachs, der sie von den Eltern wegführte, wohingegen die Eltern mehr Wert auf den Zuwachs an Selbstständigkeit in Bereichen legten, die sie entlasten (anziehen, Nase putzen, Schuhe binden usw.).

Im Willen zur Schrift schimmert der frühkindliche Glaube an die Allmacht der Eltern durch, nun häufig übertragen auf die LehrerIn, die als Gestalt gewordene Verheißung der Teilnahme am Mysterium der SchriftWelt zur übergroßen Projektionsfläche von Wünschen, Bedürfnissen, Trieben wird. Das sollte man ausnutzen: LehrerInnen sollen diese Projektionen nicht ertragen, sondern die Lust genießen, als Repräsentantin dieser mächtigen Welt zu fungieren. Sie sollten das Mysterium zelebrieren, das Lustvolle des Schreibens und Lesens herausstellen und den Kindern eröffnen – nicht als priesterliches Geheimwissen, sondern als Weg der Selbstständigkeit.

Maria Montessori hat die motivationale Kraft der Verbindung dieser ja wehevollen Tätigkeit mit sinnlicher Lust klar durchschaut. In ihrem Material lässt sich ein konstruktivistischer Grundzug deutlich erkennen. Für das Schreibenlernen sind ihre Samtbuchstaben bekannt, die Kindern die Gegenständigkeit der Schrift vermitteln. Die Finger fahren über den Samt, suchen den Weg und spüren ihn: glatt fühlt es sich an, wenn sie die richtige Richtung einschlagen, rau, wenn sie falsch herum fahren. Aber es gibt hier im eigentlichen Sinne kein Richtig oder Falsch, sondern einen angenehmen oder einen weniger angenehmen Widerstand. Schreiben und Schrift werden auf diese Weise als konstruktiver Prozess sinnlich erfahren. Sie sind nicht einfach da, sondern werden selbst erzeugt, indem sich dem Schreibenden etwas entgegenstellt. Die Materialität des Schreibens wird zum Konstituens des Schreibprozesses; der gestaltende Aspekt richtet sich nicht nur auf Sinn, sondern auch auf Sinnlichkeit.

Célestin Freinet hat die produktive Kraft der Buchstaben erkannt, die er in der Druckerei zusammensetzen ließ, um den repräsentativen Charakter zu unterstreichen. Wir erstellen etwas Gedrucktes; dies kommt dem Geheimnis einer Welt der Erwachsenen auf die Spur und zeigt Schritt für Schritt eigene Mächtigkeit. Im Zeitalter der Computer hat sich nun die Welt der Erwachsenen verändert, aber das gedruckte Ergebnis hat seinen Reiz nicht verloren. Als Konstrukt ist es nur dann hinreichend wirksam, wenn es als Werk, als Ergebnis vollendet und ästhetisch erfahren, erlebt werden kann. Konstruktivistische Pädagogik ist hier niemals eine beliebige Pädagogik, sondern nimmt das Konstruieren ernster als jede andere Pädagogik: Sinnkonstruktion wird als sinnlicher Akt erfahrbar, der aktiv ausgeübt

werden muss. Deshalb achten wir in den Schulen auch auf die Entwicklung einer individuellen Handschrift bei Kindern; sie sollen sich in ihrer Schrift auch wiedererkennen. Die Widerständigkeit der Welt, der Bearbeitung und Aneignung als Bildung bezeichnet wird, produziert die an früherer Stelle genannte Entfremdung: die Widerständigkeit des Papiers oder der Tafel markiert das sich bildende Abarbeiten in einer noch fremden Welt. Diese kann nicht im Handstreich erobert, sondern will erarbeitet werden. Die Subjektivität des kindlichen Wollens wird nicht von der LehrerIn, sondern schon vom Material abgebremst. Das war auch die Genialität der Maria Montessori den LehrerInnen die Verantwortung für das Ich-soll nicht als besserwissende Person aufzuerlegen, sondern auf das Material bzw. die Materialerfahrung umzulenken. Sie gab ihnen damit die Freiheit, das Ich-will anzuerkennen und wert zu schätzen, indem sie sie von der permanenten Beaufsichtigung für das Sollen entlastete. Diese Erfahrung des ‚gegen etwas anschreiben‘ sollten wir bewahren, auch wenn das im Zeitalter der Entzerrung der Unmittelbarkeit von Motorik und Zeichenerzeugung durch die Computerarbeit oder früher die Schreibmaschine immer mehr in andere Bahnen gelenkt wird. Deshalb ist es auch wichtig, dass viele LehrerInnen in der Grundschule Arbeitsaufträge mit der Hand schreiben und sich nicht davon beirren lassen, bei Gymnasialkollegen als anachronistisch und prämodern abgestempelt zu werden. Grundschulkindern erfahren ihre Selbsttätigkeit und konstruierende Aktivität zunächst über sinnliche Anschaulichkeit und materiale Widerständigkeit. Deshalb kann man durchaus auch die Vorteile der alten Schiefertafel gegenüber dem glatt und widerstandslos über das Papier gleitenden Bleistift ins Auge fassen.

In der Sonderpädagogik gibt es auch eine Reihe von Techniken, die die sinnliche Qualität von Schriftlichkeit betonen und damit den konstruktiven Aneignungscharakter: LehrerInnen, die die Kinder auf Rollbrettern Buchstaben in den Klassenraum fahren lassen oder Schriftzeichen durch Wälzen erfahrbar machen, haben die Bedeutung dessen erkannt: die konstruktive Verbindung von Körper, Lust und Sinn. Wer möchte nicht auf diese kreative Weise schreiben lernen? Eine ganz eigene Erfahrung bietet auch das Malen der Buchstaben auf den Körper: Wer sich selbst einmal ein L auf die Wange gemalt hat oder raten sollte, welchen Buchstaben oder welches Wort gerade auf seinem Rücken produziert wird, erhält einen anderen Eindruck von Schriftlichkeit als den der sauber gezogenen Linie, die selbst die Abweichungen nach oben und unten noch regelt. Auch das inzwischen schon recht bekannte Suchdiktat erfüllt dieses Bedürfnis von Kindern, Schreiben und Lesen als sinnlich lustvolle Sinnprozesse zu erfahren.

Last und Lust – dies kennen alle LehrerInnen. Und auch den Zirkel von „ich will“ und „ich soll“. Nachdem wir diese sehr einfache Schematisierung als eine mögliche Rekonstruktion entwickelt haben, nachdem wir dann verstörende Bemerkungen über das Lesen und Schreiben gemacht haben (also dekonstruierten), bleibt als weiterer Schritt die Konstruktion. So wenig wir diese den SchülerInnen abnehmen sollten, so wenig wollen wir es gegenüber den LeserInnen. Dies ist übrigens die Falle, in die man gerät, wenn man konstruktivistisch zu denken anfängt. Es gibt keine Ausrede mehr, wenn man konstruktivistisch arbeiten will: Wir tun etwas, um andere noch mehr tun zu lassen. Eine solche Schule ist die einzige, die

wir uns heute vorstellen, in die wir noch einmal mit Lust (bei zugestandener Last) gehen möchten.

Anmerkungen

- ¹ In einem Gespräch mit Kersten Reich regte sie das nachfolgende Schaubild „Ich will – ich soll“ durch eigene Vorarbeiten an. Hierfür möchten wir ihr danken.
- ² Im radikalen Konstruktivismus ist dies teilweise überwiegend biologisch gedacht worden, aber wir verstehen Viabilität ausdrücklich als ein kulturelles Konstrukt.
- ³ Vgl. hierzu als Einführung in eine solche konstruktivistische Pädagogik näher Reich (2000, ferner z. B. 1996, 1998 c, d, e).
- ⁴ Wir haben die gemachten Fehler hier stillschweigend korrigiert, aber zu bedenken bleibt, dass dieser Junge schon etwas über Fehler weiß: der Soll-Anspruch ist bereits verinnerlicht und streitet mit dem „Ich will“.
- ⁵ Zur Unterscheidung von symbolisch, imaginär und real im Konstruktivismus vgl. Reich (2000, Kap. 4; Reich 1998 b, Kap. 3).
- ⁶ Der Erfolg des Films „Club der toten Dichter“ zeigt die Sehnsucht nach solcher Lehrerschaft; vgl. auch Reich (1998 c).
- ⁷ Ein reflektierter Konstruktivismus muss daher auch die Kränkungen der Vernunft, die insbesondere im 20. Jahrhundert entwickelt wurden, in seine Konzeption einarbeiten. Eine dieser Kränkungen erfolgte durch die Sprachphilosophie (vgl. Reich 1998 a).
- ⁸ Die Unterscheidung der drei Ebenen findet sich z. B. bei Peter Janich in seinem kulturalistischen Ansatz oder bei Kersten Reich in neueren Publikationen; vgl. Burckhart/Reich (2000).
- ⁹ John Dewey sieht darin die Krise der Demokratie: Wenn wir nicht demokratisch von Kindheit an mitbestimmen dürfen, Entscheidungen fällen dürfen, die tatsächlich bedeutsam sind, dann wird die Demokratie uns fremd bleiben, eine bloß äußere Wahl, die man auch irgendwann verraten kann.

Literatur

- Baudrillard, Jean: Das Andere selbst. Wien (Passagen) 1994².
- Baumann, Zygmunt: Das Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg (Hamburger Edition) 1999.
- Burckhart, Holger/Reich, Kersten: Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus. Würzburg (Könighausen und Neumann) 2000.
- Dehn, M.: Sprache und Fremdverstehen: Mehrschriftigkeit. In: H. Decke-Cornill, M. Reichart-Wallrabenstein (Hrsg.): Sprache und Fremdverstehen. Frankfurt 1999, S. 71–88.
- Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied (Luchterhand) 1996.
- Reich, Kersten: Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied (Luchterhand) 1998 a.
- Reich, Kersten: Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied (Luchterhand) 1998 b.
- Reich, Kersten: Das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Schul-Visionen. Heidelberg (Auer) 1998 c.
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. In: Pädagogik, Heft 7/8 1998 d.
- Reich, Kersten: Thesen zur konstruktivistischen Unterrichtsmethoden. In: System Schule, Heft 1/1998 e.
- Reich, Kersten: Die Kindheit neu erfinden. In: Familiendynamik, Heft 1/1998 f.
- Reich, Kersten: Interaktionistischer Konstruktivismus – ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden. In: System Schule, Heft 3/1999.
- Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied u. a. (Luchterhand) 2000³.

Kinderäußerungen über den Lehrer

– So ist das nämlich immer mit den Lehrern! Wir Kinder haben tausend und eine Ideen, und dann kommt der Lehrer und hat auch eine. Wollen wir wetten, daß seine Idee gemacht wird?

– Wenn man was verkehrt macht, dann wird einem das stundenlang erzählt. Wenn man das dann nicht mehr verkehrt macht, also wenn man das gelernt hat inzwischen, dann redet kein Mensch mehr davon.

(Jonas, 3. Klasse)