
Systemisch-konstruktivistische Didaktik

Eine allgemeine Zielbestimmung

Kersten Reich

Im Zentrum des hier vorgelegten Ansatzes einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik stehen Postulate einer konstruktivistischen Didaktik, die dem Konstruktivismus als Beobachterperspektive für die Didaktik Rechnung tragen. Dabei wird der konstruktivistische Ansatz auf drei Perspektiven konzentriert: Didaktik als Konstruktion, als Rekonstruktion und als Dekonstruktion. Zusammenfassende Thesen zur systemisch-konstruktivistischen Didaktik schließen den Beitrag ab.

1 Grundpostulate einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik

Eine Didaktik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht verändert traditionelle Positionen pädagogischer und didaktischer Argumentationen erheblich (vgl. dazu ausführlich REICH 2000, REICH 2002, VOB 2002). Aus systemischer und konstruktivistischer Sicht ist Didaktik insbesondere

1. nicht mehr eine Theorie der Abbildung, der Erinnerung und der wichtigen Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit, die nach vorher überlegten und klar geplanten Mustern zu überliefern, anzueignen, anzusozialisieren sind, sondern ein konstruktiver Ort der eigenen Weltfindung;
2. nicht mehr eine sichere Theorie der Aufklärung, der Emanzipation, die zu verkünden weiß, wer wie zu emanzipieren und mit welchen Inhalten aufzuklären ist, sondern eine Beobachtertheorie, die die konstruktiven Akte des Aufklärers und der Reflexion an die Schüler als auch Lehrer in möglichst hoher Selbsttätigkeit zurückgibt;
3. nicht mehr eine erhoffte Selbstbestimmung, eine Mitbestimmung, die die Lehrer oder Didaktiker organisieren, planen und mit soziologischer Fantasie und organisatorischem Talent vorgeben können, sondern allenfalls eine Konstruktion, die in Beziehungen ausgehandelt, im Nach- und Neben-

einander verschiedener Beobachter betrachtet und analysiert werden kann, die sich jedoch ad absurdum führt, wenn sie dies mit klarem Auftrag *vor* jedem Prozeß, mit bestimmtem Ziel *vor* jedem Weg, mit klar vorgeschriebener Hierarchie zwischen Lehrern und Schülern tun soll;

4. nicht mehr bloß eine Theorie der Schülerorientierung, die schließlich die Lösung aller didaktischen Probleme darin findet, daß sie den Schüler als Welt- und Angelpunkt jeder Didaktik sich erfindet, weil Schülerorientierung in einem System mit Lehrern eine bloße Leerformel bleibt, in die konstruktive Ansprüche nicht nur inhaltlich, sondern immer auch über die wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehren und Schülern längst eingegangen sind. Gerade diese „Eingänge“ sind zu reflektieren – und zwar nicht nur von Lehrern –, wenn es Ausgänge aus einem Muster von Bildung geben soll, das sich selbst in die Krise zunehmender inhaltlicher Unübersichtlichkeit und beziehungsmaßiger Unentschlossenheit gestellt sieht.

Warum fällt es bis heute schwer, diese konstruktivistischen Einsichten zuzulassen, die wir teilweise schon aus Klassikern der Reformpädagogik, wie z. B. John DEWEY, recht deutlich ablesen können, die wir andererseits aus systemischen Theorien besonders der Psychologie und Therapie gewinnen? Was verlieren wir, konstruktivistisch gedacht, wenn wir diese vier Postulate in das Schulleben umsetzen?

Zu 1.) Nehmen wir den ersten Punkt. Hier ist zu bedenken, daß der Konstruktivismus als eine neuere erkenntnistheoretische Richtung zwar wie eine Mode in die Auseinandersetzungen um die Moderne bzw. Postmoderne eingetreten ist, sich in dieser aber gegenwärtig noch schwer durchsetzen kann. Was aber schreckt viele vom Konstruktivismus ab? Das konstruktivistische Erkenntnisideal scheint gegenüber den symbolischen Vorräten der Moderne, dem angehäuften Wissen, das nun wirklich wesentlich ist, den relativen Wahrheiten, die unbedingt zu besprechen sind, den vorzüglichen Analysen, die keiner übersehen sollte, wie die Axt im Wald zu wirken. Alles wird umgehauen, was nicht in das Schema des Konstruktivisten zu passen scheint, das da lautet: Die Wirklichkeit und in ihr die je behauptete Wahrheit ist eine bloße Konstruktion von Beobachtern. Was ist an dieser Behauptung so schrecklich?

Sie ist bei näherer Betrachtung längst durch die Philosophie des 20. Jahrhunderts hinreichend vorbereitet. Implizit ist sie zudem vielen Denkrichtungen eigen (vgl. dazu ausführlich REICH 1998a, b). In der Behauptung der Konstruktion von Wirklichkeit ist eingeschlossen, daß solche Konstruktionen jeweils zeitgebunden sind, von den spezifischen Beobachtern und deren Verständigungsgemeinschaft abhängen, daß sie keine ewigen Wahrheiten festschreiben können, daß sie allen Beobachtern hinreichend Chancen an den Wirklichkeitskonstruktionen bieten sollten. Dies ist nur eine einfache Beschreibung einer konstruktivistischen Verständigung über Wirklichkeiten. Differenziert man sie, so wird eine Fülle re- und dekonstruktiver Tätigkeiten sichtbar. Das Dilemma ist hier nämlich, daß, wenn die

konstruktivistische These der Erfindung von Wirklichkeiten stimmt, alle bisherigen Theorien vom Konstruktivismus als konstruktivistische überrascht werden. Dann aber hat der Konstruktivist auch kein klares Abgrenzungskriterium mehr, sich mit ihnen nicht auseinanderzusetzen, denn als solche Konstruktionen hatten oder haben sie ihre Bedeutungen für bestimmte Menschengruppen. Wendet man dies gegen den Konstruktivismus, so kann er übrigens keineswegs sinnvoll einer biologischen Theorie wie der MATURANAS entspringen, die gerade die geisteswissenschaftliche, die soziale und gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit vernachlässigt. Auch kybernetische Inspirationen kognitivistisch reduktiver Theorien können kaum hinreichend pädagogische Perspektiven in ihrer kulturellen Lebendigkeit, individuellen Emotionalität, in ihrer Kreativität bestimmen helfen. Dies drückt im Grunde DEWEY als Vorläufer einer konstruktivistischen Pädagogik aus, wenn er seinen Schülern sowohl Selbsttätigkeit mit vielen Perspektiven als 'experience' ermöglichen will, zugleich aber auch erkennt, daß dies ohne Selbstbestimmung, d.h. je eigene Wahl der Beobachtungs- und Handlungspositionen sich nie wird erreichen lassen. Biologie, Kybernetik oder andere Theorien sind dann aber nur *eine* der vielen Möglichkeiten.

Der Schrecken gegenüber einer konstruktivistischen Didaktik entsteht wohl vor allem an der Stelle, wo sie die Macht wahrer Abbildungen bestreitet. Wozu studieren denn die Lehrer, wenn nicht, um ein 'wahres' Wissen zu erwerben und Mehrwisser zu werden? Wozu hat die Wissenschaft Orte der Begrenzung, der Absonderung und Absonderlichkeiten entwickelt, wenn nicht, um über das zu entscheiden, was in den Fächern als 'wahres' Wissen bewahrt wird? Der „Homo academicus“, wie BOURDIEU (1992) ihn nennt, hat es unternommen, sich seine Wahrheiten im Gestrüpp von Institutionen zu errichten, die längst mehr sind als Orte der reinen Forschung nach relativer Wahrheit. Es sind Orte, die durchquert sind von Macht, wie die Analysen FOUCAULTS (1978, 1992) treffend herausgearbeitet haben, es sind Orte der Selbstbeschäftigung der Wissenschaft mit sich, wie es BOURDIEU beschreibt. Wer als Lehrer in diesen Orten ausgebildet wird, der mag sich je an seinem Ort besser fühlen als an anderen, aber gerade hier wird er in ein Dilemma hineingezogen, das sehr schön HEINZ VON FOERSTER beschrieben hat. VON FOERSTERS erstes Theorem sagt: „Je tiefer das Problem, das ignoriert wird, desto größer die Chancen für Ruhm und Erfolg.“ (VON FOERSTER 1993, 161) Wissenschaft reduziert Komplexität durch Ausschließungen, und die Einfachheit einer Lösung scheint der Schlüssel zum Erfolg zu sein. Dies fördert lineares, kausales Denken, das wenig an der Vernetzung von Wirklichkeit, an Wechselwirkungen und möglichen Folgelasten interessiert ist. Je komplexer jemand zu denken versucht, desto geringer sind seine Karrierechancen in solcher Wissenschaft. Sein zweites Theorem lautet: „Die 'hard sciences' sind erfolgreich, weil sie sich mit den 'soft problems' beschäftigen, die 'soft sciences' haben zu kämpfen, denn sie haben es mit den 'hard

problems' zu tun.“ Illustrationen für die beobachtbare Gültigkeit dieser Theoreme lassen sich besonders dort anführen, wo es um vernetzte Wirklichkeiten, um interdisziplinäre Probleme geht, in denen nicht auf ein Objekt Natur, nicht auf isolierte Gegenstände oder Dinge, sondern Vermittlungen mit Menschen geschaut wird. Ein Beispiel, das heute gerne in den Vordergrund gerückt wird, ist das Ökosystem, ein anderes, das besonders Pädagogen und Didaktiker betrifft, sind Bildungssysteme. Hier haben wir zu lernen, daß es keine einfachen, bloß inhaltlichen Prozesse gibt. Pädagogen bewegen sich in Beziehungswirklichkeiten, und dies sind allemal 'hard problems'. Aber weil hier sichtbare, vordergründige, am technischen Fortschritt gemessene Erfolge ausbleiben, weil die Komplexität der Prozesse schon verhindert, kausalen Erfolg festzustellen oder lineare Ableitungen zu treffen, scheinen die Wissenschaften, die 'soft science' betreiben, insbesondere die Pädagogik, nicht so wichtig zu sein. Deshalb spart eine Gesellschaft, die auf hergebrachte Modelle der Moderne setzt, hier am falschen Fleck. Andererseits sind wir durch die Beobachtungen postmoderner Kritiker skeptisch geworden, ob der vermeintliche Fortschritt halten kann, was er verspricht. Die 'hard sciences' hinterlassen immer mehr 'hard problems', mit denen sich dann auch Pädagogen rumzuschlagen haben. Immer mehr wächst die Skepsis gegen vordergründige Erfolge der Naturwissenschaften und Technik, denn sie produzieren unberechenbare Folgewirkungen. Sie sind ein Ausdruck zunehmender Unsicherheit in den Wissenschaften, wenn wir postmodern schauen: Wahrheit relativiert sich, systemische Wechselwirkungen bedingen unschärfere Theorien, Beobachtungen lassen sich nicht mehr unabhängig von Eingriffen und Werturteilen der Beobachter begreifen.

Eine konstruktivistische Didaktik kann solchen Unsicherheiten nicht entfliehen. Zugleich aber ist es das Ziel von Didaktik, Lehr- und Lernprozesse so zu organisieren, daß Wissen angeeignet, Fähig- und Fertigkeiten erworben werden, daß meß- und beurteilbare Leistungen entstehen. So scheinen wir auf zunehmend unsicherem Untergrund Werke und Konstrukte zu errichten, deren Wert wir nur begrenzt hinterfragen können: Wie denn sollten wir, wenn wir alles hinterfragen, noch sicher unterrichten können? Daraus entsteht ein konstruktives Dilemma: Als Konstruktivisten wollen wir zwar Schülern wie Lehrern ermöglichen, je ihre Konstruktion von Wirklichkeit zu finden, und zwar in möglichst freien Perspektiven und auch aus ihren je unterschiedlichen Blickwinkeln, die eingewoben in unterschiedlichste Lebensformen und Weltbilder sind, aber wir können diese autonom erscheinende konstruktive Tätigkeit nicht verabsolutieren, weil wir immer auch gesellschaftlich vermittelte Rekonstruktionen von Wirklichkeiten zu verantworten haben. Und in den Rekonstruktionen lauern eben die unterschiedlichsten Sprachspiele, die schon gegen uns gespielt wurden, bevor wir zum Zuge kommen.

Insoweit mag sich der Schrecken vor einer konstruktivistischen Didaktik mildern. Auch Konstruktivisten müssen zugeben, daß es Kulturgüter gibt, daß

z.B. Sprache zu erlernen ist, Mathematik nicht überflüssig wird, wissenschaftliche Fächer nicht einfach verschwinden sollen. Jede Konstruktion von Wirklichkeit wird durch Beobachter vollzogen, die schon beobachtet haben. Jeder Beobachter hat in sich Formen der Beobachtung errichtet, die ihn leiten. Dies mag zur Beruhigung möglicher Kritiker beitragen. Aber dennoch sitzt uns ein postmoderner Stachel im Fleisch: Eine konstruktivistische Didaktik wehrt sich dagegen, hieraus den sehr einseitigen Schluß zu ziehen, daß damit die gegenwärtigen Siegertheorien, die anerkannten wissenschaftlichen Lehrmeinungen, das, worauf sich Karriere und Erfolg verständigt haben, sinn- und maßgebend für ein ausschließliches Wissen, für ein Curriculum sein sollte, das nun doch sein 'wahres' – wenn auch zeitlich begrenztes – Credo findet. Oberstes Ziel einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik ist es hingegen, Beobachervielfalt zu entwickeln, indem eine theoretische und methodische Freude entwickelt wird, bei einem für notwendig erachteten Stand von Rekonstruktion, von symbolischer Klarheit von Welt, neue Blicke zu riskieren. Und den Stand der geltenden Rekonstruktionen festzulegen, sollte weder allein Aufgabe der Wissenschaften, der Schulbürokratie oder der Lehrer sein, sondern setzt stets die Vermittlung mit den Sichtweisen der Schüler voraus. Zu bedenken ist, daß sich ja auch nicht die Fächer, die Bürokraten oder die Lehrer über den notwendigen Stoff einig sind, sondern immer nur einige Auserwählte von ihnen, die ihren Blickwinkel festlegen, indem sie Siegertheorien bestimmen. Solche Bestimmung aber sollte zurück an die Basis, an die Orte, in denen auch schon Schüler verantwortlich schauen könnten, wenn man es denn erwarten würde. Da es aber zu selten erwartet wird, verzweifeln Lehrer oft an der sogenannten Passivität ihrer Schüler.

Und wie soll dies gehen? Ist 1 und 1 nicht mehr 2, sondern vielleicht ein neuer Blick? Zunächst ist die einfache Formel, die hier die Gegenfrage leitet, eben nur ein Blick, ein möglicher, mitunter ein notwendiger. Doch wo ist die Welt schon 1 und 1? Ist es nicht bereits ein neuer Blick, eine weitere Frage zu stellen? Eine Rekonstruktion, die in ihrer symbolisch heilen Welt verharret, weil sie meint, daß sich nur so eine klare Welt des Wissens, eine wohlgeordnete Harmonie ergibt, gaukelt uns ein Konstrukt von Welt vor, das selbst auf lange Traditionen verweist. Solche Traditionen machen unangreifbar, weil sie Erfolg nur über die Aneignung langer Wissensketten garantieren. Aber was nützt z.B. einem Primarstufenlehrer ein universitäres Curriculum, das ihm Stoff anbietet, das nach dem Abitur ansetzt, um ihn so möglichst seinen künftigen Schülern zu entfremden? Wie soll er später seinen Schülern beibringen, wie sie z.B. mathematisch eine Welt von Logik und Kombinatorik konstruieren können, die bis hin zu ästhetischer Schönheit reicht, wenn er zuvor nur seine Grenzen an immer höheren Zielen finden mußte und so gar keinen Gefallen am eigenen Fach finden konnte? Dies höre ich immer wieder von Primarstufenlehrern in NRW, die gezwungen sind, Mathematik zu studieren. Sie müssen ständig Beobachterperspektiven ein-

nehmen, die sie fort von jenen Gebieten führen, die das Einmaleins beschreiben, das sie mit Leben füllen müßten. Nun mag man mir entgegenhalten, daß die höhere Mathematik sie ja erst befähigt, die Relativität ihrer späteren Künste zu erfassen. Dann aber setze ich entgegen, daß die didaktische Konstruktivität der späteren Kunst so aber nicht verlorengehen darf, sondern vorrangig einzusetzen ist. Lehrer sollten dabei nicht nur wissen, daß $1 + 1 = 2$ ist, sondern dies aus der Beobachterperspektive ihrer Schüler mit Bedeutungen – also einem didaktischen Begehren und psychologischen Erkenntnissen – füllen können. Aber genau diese Ausbildungsteile werden unterschätzt. Oder was nützt ein Germanistikstudium, wenn es schwierige Texte minutiös interpretieren hilft, aber den Lehrer nicht befähigt, seine Schüler zum eigenständigen Lesen zu bringen, weil es an Texten ansetzt, die sie gar nicht interessieren? Entscheidend ist auch die Frage, ob sich die Lehrerstudenten hierfür interessieren. Fragt man sie? Viele Fragen, viele Berichte ließen sich hier anschließen und sie verweisen alle auf das gleiche Dilemma: Wissenschaft hat als Ort der Rekonstruktion für seine Studenten eben auch kaum jenes Labor praxisnaher Ausbildung und der Entfaltung vielseitiger Perspektiven, von dem z.B. John DEWEY als Entfaltung möglichst großer Kreativität schwärmte. Wie aber soll dann jener Funke überspringen, der die konstruktive Arbeit, das konstruktive Sprachspiel, eine konstruierende Ästhetik, Musik, Kunst, Sport usw. als Aufbruch in eigene Möglichkeiten erfahrbar werden läßt? So kann uns ein Kinofilm wie „Der Club der toten Dichter“ heute exemplarisch darüber belehren, wie es sein könnte, wenn ein Lehrer in der Allgewalt der von ihm verlangten Rekonstruktionen auf die Konstruktion seiner Schüler, auf die eigene Kraft setzt, die überhaupt erst verstehbar werden läßt, was andere konstruiert und damit erreicht haben (vgl. REICH 1998c). Gerade deshalb hat dieser Film vielen gefallen, die sich einen solchen Lehrer auch in ihrer Schulzeit gewünscht hätten. Die Schule unseres Alltags kann dies gewiß auch in Momenten, aber sie ist andererseits so organisiert, daß diese Momente eher unwahrscheinlich sind. Sie ist weit von einer Schule entfernt, in der die Konstruktionen der Schüler und Lehrer den Grundstock für ein Lebensverständnis legen könnten, das durch und durch auf die eigenen konstruktiven Fähigkeiten vertraut. Demgegenüber vermitteln die Didaktiken der Gegenwart zumeist noch Traditionelles, das immer zweifelhafter wird: Sie pochen auf Symbolvorräte, die zu vermitteln sind, weil sie den Gewohnheiten einer Lehrerausbildung und von Fachwissenschaften und in ihnen vermeintlichen Siegertheorien folgen, in denen es unvorstellbar scheint, daß die unwissenden Schüler sich ihr Wissen selbst erarbeiten. Stimmt ja auch: In diesem System kann das kaum gehen. Kommen diese Schüler aber nach Abschluß der Schule in die Hochschule, dann klagen die Hochschullehrer mittlerweile immer häufiger darüber, daß sie nicht gelernt hätten, eigenständig zu arbeiten. Sie vergessen dabei, wie die Lehrerstudenten ausgebildet werden, sie vergessen den Zirkel einer

Ausbildung, die sich ihr Dilemma selbst produziert. Noch viel zu wenige erkennen, in welchem Paradox von Aussagen sie so gefangen sind.

Fassen wir zusammen: Wenn früher die Wissenschaften als Garanten und Hoffnungsträger einer Einheitlichkeit der Bildung und einer klaren propädeutischen Stufung allen Wissens galten, so sind sie am Ende des 20. Jahrhunderts selbst in eine Unübersichtlichkeit, Widersprüchlichkeit und Vielfalt zerfallen, die in kein Curriculum mehr sinnvoll als Einheit eingefügt werden kann. So gesehen ist es die wichtigste Aufgabe des Bildungssystems geworden, Schüler und Lehrer zu einer konstruktiven Herangehensweise an mögliche widersprüchliche, singuläre und lokale, ethnozentrische Wissens- und Bildungstoffe zu veranlassen, die sie befähigen, exemplarisch mit Methoden eigener Erarbeitung und Konstruktion umzugehen und ihre eigenen Interessen auch gegen die Interessen der allmächtig erscheinenden Fachdisziplinen geltend zu machen. Schon von der Primarstufe an ist ein selbsttätig forschendes Interesse und ein selbstbestimmtes Lernen anzusetzen, wenn es späterhin zu einer eigenständigen, kritischen Verarbeitung von Wirklichkeit kommen soll. Dazu aber sind Voraussetzungen erforderlich, die eine systemisch-konstruktivistische Didaktik zu beschreiben versuchen will. Sie können Hilfe, Anregung sein, aber diese Didaktik wird nur aus den Konstruktionen derjenigen, die sie anwenden, leben können. Dieser Gedanke läßt sich übrigens auf die didaktischen Exerzitien selbst anwenden. Wir sind gegen den Einsatz eines didaktischen, für alle verbindlichen Kategoriensystems, nach dem Stunden bundesweit geplant und vortrefflich analysiert werden sollten. Wir sind aber für Kategoriensysteme, sofern sie bei der Planung und Analyse helfen: Aber genau dies ist jeweils vor Ort selbsttätig und selbstbestimmend von jenen festzusetzen, für die es in der Ausbildung – also hier insbesondere im Referendariat – Sinn macht. Und dies sind in erster Linie die Referendare selbst.

Zu 2.) Aber verlassen wir mit solch einer Einstellung nicht eine politische Aufgabe? Entpolitisieren wir die Schule und verraten wir die Möglichkeiten einer Emanzipation der Welt hin zu einem Besseren? Ich komme damit auf das zweite Postulat zurück.

Viele werden sich noch an die emanzipative Wende in der bundesdeutschen Didaktik der 70er Jahre und ihre Ausklänge in den 80er Jahren erinnern, in der Wolfgang KLAFFKI als Hauptvertreter der Bildungstheorie sich entschloß, für Schlüsselphänomene wie Frieden, Umwelt, soziale Ungleichheit, Möglichkeiten und Gefahren der Technik, Demokratisierung, Arbeit und andere mehr einer kritisch-konstruktiven Didaktik zu optieren und Wolfgang SCHULZ kritisch-emanzipative Strategien in den Feldern Kompetenz, Autonomie und Solidarität festzulegen suchte. Beide Ansätze klangen stellenweise wie Parteiprogramme mit hoher Allgemeinheit von Aussagen und wurden allenfalls als Symbolvorrat bei Prüfungen im ersten Staatsexamen und teilweise in kognitiver Auslegung auch im Referendariat aufgenommen, aber kaum mit wirklichem Leben in den Schulen erfüllt.

Schon in den 60er Jahren hatten Paul HEIMANN und Wolfgang KLAFKI diese für sie selbst unbefriedigende Wirkungsweise beklagt. Immerhin hatte besonders HEIMANN auf die Notwendigkeit einer höheren Praxisorientierung in der Lehrerausbildung verwiesen. Aber selbst dieser offenere Ansatz scheiterte dadurch, daß die Didaktik allein auf die Inhaltsseite zurückwechselte und dann noch ein Wissen um richtige Aufklärung bereitstellen wollte. Damit kamen solche Didaktiker von außen in die Schulpraxis, und sie unterschätzten jenen Alltag in den Schulen, der mit viel profaneren, aber eben auch widersprüchlichen, lebendigen Problemen der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern belastet ist. Hier ist es interessant festzustellen, daß das Buch „Menschliche Kommunikation“ von WATZLAWICK und anderen (1985) – wie auch andere psychologische Ratgeberliteratur – in den 80er Jahren vielfach die didaktische Standardliteratur besonders in den Haupt- und Fachseminaren von Referendaren verdrängte, weil man merkte, daß die Lehrerstudenten in den Universitäten immer noch als sogenannte Fachidioten herangezogen wurden, denen die kommunikative Beziehungswelt mit ihren Schülern ein fernes Rätsel blieb. Und schärfer noch: Wenn man jahrelang als Lehrer arbeitet, dann kommt es bei einem großen Teil dieser Lehrer zu starken psychischen Belastungen, die offenbar damit zusammenhängen, daß einerseits viel zu spät nach der Ausbildung bemerkt wird, welch hohem Beziehungsdruck Lehrer ausgesetzt sind, daß andererseits aber auch kein professionelles Setting zur Bewältigung dieser Aufgabe bereitgestellt wird. Entscheidend ist hier nämlich die auf Gregory BATESON zurückgehende Unterscheidung einer Inhaltsebene – auf der die herkömmlichen Didaktiken stets angesiedelt blieben – und einer Beziehungsebene, mit der die psychologischen Beziehungen von Lehrern und Schülern thematisiert werden können. Hier nun wird deutlich, wo die neueren Didaktiken allesamt versagt haben: Sie haben sich stets auf die Inhalte so sehr konzentriert, daß die Beziehungsseite immer Opfer des inhaltlichen Auftrags wurde. Zwar hatte immerhin die lerntheoretische Didaktik in ihren Anfängen, motiviert durch Aufgaben der Entnazifizierung, dabei auch psychologische Fragen thematisiert und sogar ein theoriegeleitetes Praktikum errichtet, das semesterbegleitend auch das Verhalten der Lehrer problematisierte (HEIMANN 1976), aber im Laufe der Entwicklung entschwand die Praxis mit ihren Beziehungsproblemen zusehends durch die abgehobene Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung. Die didaktischen Profis zogen sich an universitäre Orte zurück und überließen die schulpraktische Ausbildung in der Regel der Schulbürokratie. Rekonstruiert man die didaktischen Theorien der 70er Jahre, dann wird die Rolle des Praktikums oder schärfer noch die Notwendigkeit einer Einphasigkeit der Lehrerausbildung zum Wendepunkt in der Entwicklung der Didaktik und in ihrem Versagen – außer in einigen Modellversuchen – seitdem: Die Abkopplung von der Praxis ließ die didaktische Diskussion sofort dann in eine Krise geraten, als die politisch-emanzipativen Erwartungen zweifelhaft wurden. Die didaktische Ver-

