
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 Mehrwiser 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

