

Konstruktivistische Unterrichtsmethoden

– lerntheoretische Voraussetzungen und ausgewählte Beispiele

Kersten Reich

Systemische und konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik sind zwar schon seit längerem bekannt, aber gegenüber der weiten Verbreitung im Bereich der systemisch orientierten Therapien und von Beratungsprozessen war ihre Rezeption in der Schulpädagogik bisher eher zögerlich. Wie soll man auch Erfahrungen aus der Therapie auf die Schule und ihre anderen Verhältnisse übertragen? Ist es überhaupt notwendig?

Ein gegenwärtiges Indiz für diese Notwendigkeit ist bei Lehrern, Schülern und Referendaren die immer stärkere Abkehr von traditionellen pädagogischen Theorien, wenn sie sich mit ihren Beziehungen und ihrer Kommunikation beschäftigen. So hat man in letzter Zeit zunehmend z.B. in der Referendarausbildung kommunikative Modelle mit Unterscheidungen von Inhalts- und Beziehungsebene, verbaler und nonverbaler Kommunikation, auch von Rückkopplungen in kommunikativen Prozessen, vor allem aber die Thematisierung kommunikativer Störungen aus Theorien übernommen, die konstruktivistisch orientiert sind (bes. Bateson und Watzlawick). Gegenwärtig nun erweitert sich das Spektrum solcher neuer Sichtweisen erheblich.¹ Dabei vertritt ich einen Ansatz, der insbesondere kulturtheoretische, sozial reflektierte und lerntheoretisch fundierte konstruktivistische Überlegungen für notwendig hält, um in der Schulpraxis zu bestehen (vgl. die ausführlichen

Begründungen und Illustrationen in Reich 1997, 1998).

Zwei neue Grundbegriffe:

- *Interaktionistisch* nennen sich Beobachtertheorien, die vor allem auf die gegenseitige Wechselwirkung, die Zirkularität in menschlichen Beziehungen und Kommunikationen verweisen. Dies nennt man auch systemisch. Dabei kommt es nicht nur darauf an, Beobachtungen auf der symbolischen, überwiegend kognitiv vermittelten Seite zu machen, sondern auch Gefühle, Imaginationen und das Begehren der beteiligten Beziehungspartner zu beachten.
- *Konstruktivistisch* sind solche Beobachtermodelle, die sich eingestehen, daß ihre Konstruktion von Wirklichkeit eine zeitgebundene, lokale, ethnisch geprägte, sozial und kulturell bedingte Sichtweise darstellt, deren Wahrheit stets relativ im Blick auf diese Herkunft bleibt. Kein Lehrer kann die Wahrheit auf Dauer und für alle voraussagen, kein Schüler eine einzig richtige Lehrmeinung oder Methode für immer erlernen. Zugleich betont der Konstruktivismus, daß im Machen, im Herstellen und eigenem Tun die Wurzel menschlicher Welterfahrung und -aneignung steckt.

Wer mehr über den interaktionistischen Konstruktivismus erfahren möchte, der sei auf zwei Bücher hingewiesen:

- 1) Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1997 (2. Auflage). In diesem Buch findet sich eine Darstellung des pädagogischen und didaktischen Ansatzes mit zahlreichen Beispielen.
- 2) Kersten Reich: Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1998. In dieser umfangreichen Arbeit findet sich eine ausführliche Begründung und Herleitung des Konstruktivismus aus kulturtheoretischer Sicht.

1. Grundansprüche einer konstruktivistischen Didaktik an die Unterrichtsmethoden

Eine konstruktivistische Didaktik verlangt neue Methoden der inhaltlichen Vermittlung und der konstruktiven Bearbeitung der Beziehungen. Von ihrem grundlegenden Ansatz her verlangt sie eine methodische Offenheit, in der auch bereits bekannte Methoden eingesetzt werden können, sofern sie z.B. helfen

- Lernern durch eine Betonung der eigenen Konstruktionen, des »learning by doing«, umfangreich Gelegenheit zum Ausprobieren, Erkunden, Vertiefen und Üben zu geben;
- Lernern dabei deutlich werden zu lassen, daß wir und wie wir Wirklichkeiten konstruieren und daß die Konstruktionen von Wirklichkeiten nie abgeschlossen oder vollendet werden können;
- Lerner zu ermuntern, stets weitere Blickweisen und andere Möglichkeiten zu sehen und auszuprobieren;
- Lerner in ein Spannungsverhältnis von symbolischer Sicherheit (das jeweils Gewußte) und Unsicherheit (das jeweils noch Mögliche) zu stellen, wobei sie altersgemäß möglichst immer selbst Lösungen erarbeiten (konstruieren) sollen;
- Imaginationen und Visionen, Fantasie und Kreativität durchgängig im Unterricht zur Geltung kommen zu lassen;
- das eigene Begehren zu erkennen und zu erproben und individuelle Lernwege, Eigenzeiten und Unterschiede als Entwicklungschancen einer Klassengemeinschaft und nicht als Störungen zu sehen;
- Lehrer flexibel im Blick auf die Lernbedürfnisse ihrer Schüler zu halten,
- den Schülern Chancen zu geben, die Lern- und Lehrbedürfnisse ihrer Lehrer zu verstehen, also auch gegensätzliche Beobachterpositionen einzunehmen,
- gezielt Medien einzusetzen, um sowohl Inhalts- als auch Beziehungsprozesse zu veranschaulichen und für alle zu dokumentieren, ohne die Medien vorwiegend rezeptiv einzusetzen, sondern einen aktivierenden Einsatz im Sinne eigener Nutzung und Herstellung eigenen Dokumentationsmaterials zu bevorzugen;
- den konstruktiven Lernprozeß vor die Notwendigkeit der Notengebung zu stellen.

2. Ein verändertes Lernmodell

Was steckt hinter diesen Ansprüchen für ein Lernverständnis? Lernen ist nicht eine einfache Aneignung, vor allem keine instruktive Interaktion, in der man alles Wissen bloß in die Schüler hineinschüttet wie Wasser in ein Faß. Dewey oder Piaget haben uns schon vor Jahrzehnten deutlich darüber aufgeklärt, daß es beim Lernen auf die aktive Tätigkeit des Lerners ankommt. Aber solche Tätigkeit muß erst einmal in Gang kommen.

Intrinsisch motiviert gelten Schüler dann, wenn sie *von sich aus* etwas begehren. Hier haben wir im Grunde kein Motivationsproblem. Anders ist es da schon mit der extrinsischen Motivation: Die Schüler lernen, weil sie belohnt oder bestraft werden, weil sie nach Anerkennung suchen, weil sie vom Elternhaus Delegationen empfangen haben usw. Im Grunde ist die extrinsische Motivation auf lange Sicht meist die Vernichtung einer intrinsischen Motivation: Je mehr ich dem äußeren Druck und Zwang nachgebe, um so schwerer fällt es mir, noch zu dem zu kommen, was ich mir aus *meiner* Position wünsche. Je länger ich mit extrinsischen Motiven gelernt habe, um so weniger werde ich überhaupt noch etwas von dieser Unterscheidung wissen.

Hier setzt der Konstruktivismus an. Gerade Lehrer haben es durch ihren Ausbildungsgang oft verlernt, noch auf ihre intrinsische Motivation, ihr Begehren, zu schauen. Bei jedem Inhalt und in jeder Beziehung sind wir aber mit diesem Begehren konfrontiert. Wird hingegen die Motivation aus dem Lernprozeß selbst herausgenommen, wird sie als eine besondere Form der Psychologie von ihm entkoppelt und auf ein spezielles Beobachterwissen verwiesen, dann entsteht die Illusion, als ließe sich das Lernen selbst in relativer Unabhängigkeit von solcher Motivation beschreiben. Dies führt zu gänzlich abstrusen Vorstellungen von Lernprozessen, die etwa in der Didaktik einen motivationalen Stundeneinstieg postulieren, um

dann *zur Sache selbst* zu kommen. Dabei ist jede Sache schon vorgängig durch das – meist sehr unterschiedliche – Begehren der Schüler und Lehrer bestimmt.

Wie aber können wir das Begehren möglichst vieler Schüler und Lehrer aktivieren?

Wen eine Sache nicht von sich aus aktiviert, für den kommt die Beziehungsseite vorrangig ins Spiel. Dies kennen wir aus eigenen Lernerfahrungen: Nicht für die Schule, auch nicht für das Leben, sondern für den Lehrer – *diesen* bestimmten! – haben wir gelernt. In seinen Anerkennungen haben wir uns gespiegelt, hier fühlten wir uns angenommen und bestätigt. Mitunter blitzte vielleicht auch im Widersetzen gegen Lehrer ein aktives Lernen auf, wenn wir uns herausgefordert oder bedroht fühlten.

Der Konstruktivismus nimmt diese Situationen sehr ernst. Als Lehrer sind wir gefordert, dem Begehren nachhaltig Raum zu verschaffen, ihm eine Umwelt (Lernwelt) zu geben, so daß es sich überhaupt hinreichend entfalten kann. Es erscheint in Inhalten und Beziehungen. Beide sind für das Lernen wichtig. Beide sind auch schon immer miteinander verwoben, wenn gelernt wird. Aber es gibt zwei große Lernfeinde:

Einerseits den Wahn einer möglichst großen Vollständigkeit des spezialisierten und unübersichtlich gewordenen Wissens für alle Lerner, was nur in einer Oberflächlichkeit des Wissens enden kann. Vollständigkeitstheorien des Lernens leiden darunter, daß ihre Aneignungskonzepte selbst kein Kriterium dafür bereitstellen können, was zu lernen sei und was nicht. So meint man dann etwa, daß die schulischen Curricula hinreichend die Vollständigkeit bezeichnen.

Aber wenn man überlegt, daß die gegenwärtigen Curricula das Produkt langer, parteilicher und in ihrer Ausgewogenheit schon wieder unausgewogener Beratungen sind, die meist mehr als 10 Jahre

zurückliegen, dann darf man gerade hier keinen Innovationsschub oder Visionen für gegenwärtige Lösungen von Problemen sehen. Diese werden erst in den Curricula in 10 oder mehr Jahren verhandelt und sind dann veraltet. Selbst die Visionen eines exemplarischen Lernens, wie sie etwa Wagenschein vertreten hat, reichen kaum, das Stückwerk moderner Bildung zu beseitigen und die Verkopfung eines Wissens zu verhindern, dessen praktische Anwendung auf die spezialisierten Berufe einer fernen Zukunft für die Lerner verschoben werden. Als Lerner mag man hier mitnehmen, daß eine gewisse Oberflächlichkeit des Wissens bereits Garant für Verständigung und Anerkennung sei. Diese Einstellung ermöglicht es, auch in einem wenig lerneffektiven System Schule zu überleben.

Andererseits wird das Lernen zunehmend so organisiert, daß ein Scheitern von Lernprozessen als Drama empfunden wird. Lehrkräfte sind angehalten, das Scheitern zu verhindern. Daraus entsteht ein Druck der Konventionen und Verständigungen darüber, der die Unmöglichkeit des Scheiterns zu einer Maxime der Sozialisation selbst macht und damit illusorischen Charakter gewinnt. Die künstlichen Lernwelten können ja nicht so tun, als sei ein Leben ohne Scheitern möglich. Warum aber verhindern sie dann eine durchgehend experimentelle Einstellung zum Lernen, die auch das Scheitern erfahrbar werden läßt? Warum fixieren sie sich mehr an Noten, als sich an der Vielfalt der Persönlichkeiten der Schüler und Schülerinnen zu orientieren? Die meist gegebene Antwort dokumentiert anschaulich das Verhältnis moderner Lerninstitutionen zu dem Problem: Scheitern kostet Zeit. Und Zeit ist ... Ja, was ist diese Zeit? Für wen soll sie herhalten? Haben wir überhaupt noch eine pädagogische Bestimmung dieser Zeit, die wir wagen? Eine solche Bestimmung müssen wir geben, wenn wir konstruk-

tivistisch lernen wollen (vgl. dazu genauer Reich 1997, 118 ff.):

- als *konstruktive* Zeit, wenn wir auch als Lerner möglichst alles uns erfinden, weil wir es nur so mit unserem Begehren, mit Sinn und Ausdauer versehen und dann auch noch behalten – und dies kostet nun einmal die hauptsächliche Zeit;
- als *rekonstruktive* Zeit, die wir dort benötigen, wo wir für unsere Konstruktionen ein Vorwissen, Methoden und Verständigungen benötigen, ohne die unsere Konstruktionen nicht – auf der Stufe unseres Begehrens und unserer Möglichkeiten – gelingen könnten – und diese Zeit müssen wir begrenzen, denn es ist ohnehin nicht mehr möglich alles, was in einer Kultur als wünschenswert erscheint, in einer begrenzten Schulzeit zu lernen;
- als *dekonstruktive* Zeit, weil wir uns der eigenen Entwicklung gegenüber immer auch kritisch und distanziert verhalten müssen, um nicht in einem bloßen Wahn von Machbarkeit und kritikloser Akzeptanz zu enden – und diese Zeit müssen wir uns nehmen, um gerade auch unsere Zeitkonzepte immer wieder kritisch von allen Beteiligten – auch den Schülern! – hinterfragen zu lassen.

3. Beobachterpositionen möglichst vielgestaltig entfalten

Beobachter spielen in konstruktivistischen und systemischen Ansätzen eine hervorgehobene Rolle. Sie sind es, die Wirklichkeiten konstruieren, sich in Verständigungsgemeinschaften auf »Wahrheiten« solcher Konstruktionen verpflichten, in Zeit und Raum und sozialen Beziehungen agieren, und sie sind es auch, die in der Postmoderne dabei die Zerrissenheit, Widersprüchlichkeit und Gegensätzlichkeit z.B. von Interessen, Anschauungen, Wünschen und Zielen (re-)präsentieren. Im Prozeß der Moderne war es immer wieder kennzeichnend auch für die Arbeit

von Lehrern, daß eine Einheit erhalten bleiben sollte, die jedoch bei näherer Hinsicht über kurz oder lang immer in eine Vielfalt von Beobachtern und deren Beobachtungen zerfiel. Sieht man diesen Prozeß nicht nur kulturpessimistisch und als bedrohlich an, sondern betont seine Möglichkeiten für individuelle Sichtweisen, für die Anerkennung singulärer Ereignisse und demokratischer Pluralität, dann ist man einer konstruktivistischen Ansicht nah, die eine verobjektivierte Eindimensionalität und Eindeutigkeit von Wahrheitsfindung verweigert, die damit auch Lehrenden auf allen Stufen eine Letztbegründung dessen, was sie tun oder tun sollten, verwehrt.

Als Beobachter sind wir Selbst- oder Fremdbeobachter. Aber wir besitzen auch die Fähigkeit, uns aus unserer Position in die eines anderen hineinzusetzen. Gerade diese Fähigkeit ist für Konstruktivisten sehr wesentlich, um nicht in reinen Subjektivismus und Egoismus zurückzufallen. Hier kommt es vielmehr darauf an, unterschiedliche Beobachterpositionen möglichst vielgestaltig zu entfalten, um zu Lösungen von Aufgaben oder Problemen hinreichend gelangen zu können. Dies hat für die Unterrichtsmethoden eine besondere Bedeutung. Ich will dies mit zwei Beispielen verdeutlichen.

3.1 Wenn wir Inhalte und Beziehungen verändern wollen: die Stellwandtechnik

Methodisch stehen wir immer wieder vor der Frage, wie wir einen Lernprozeß einleiten, wenn wir Inhalte und/oder Beziehungen verändern wollen. Sofort haben wir es mit einem Machtproblem zu tun: Wer bestimmt die Inhalte, wer legt die Regeln fest, wer hat schon Lösungen im Kopf, für wen springen die größten Vorteile heraus? usw. Wenn wir konstruktiv mit dem Machtproblem umgehen wollen, dann bietet sich die Stellwandtechnik auf allen Schul- und Lernstufen besonders an. Stellwände sind nicht nur ein tech-

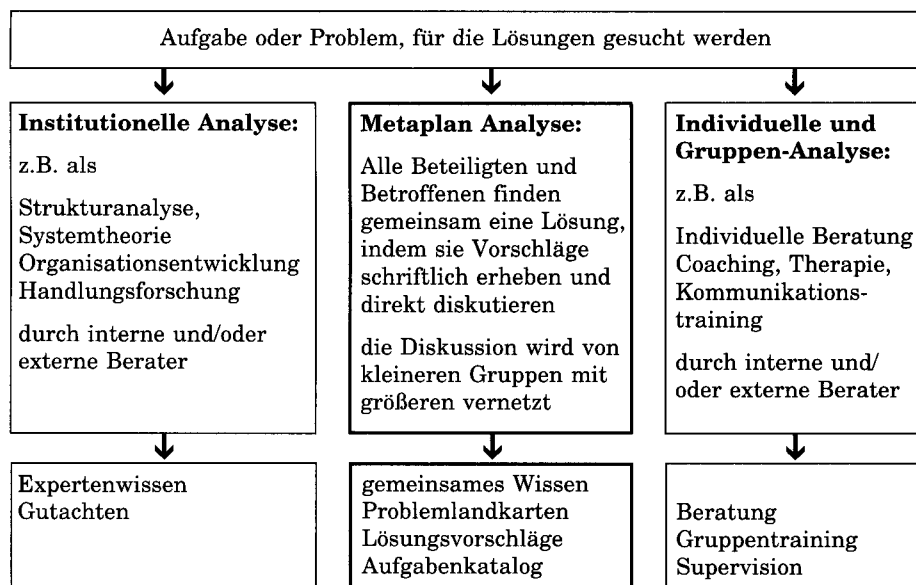
nisches Hilfsmittel wie Tafeln oder Overhead-Projektoren, sondern für sie ist eine Prozedur entwickelt worden, die wir als *schriftliches Diskutieren* (Metaplantchnik²) bezeichnen. Ich nenne ein Beispiel, das vereinfachend die Möglichkeiten dieser Methode illustriert:

In einer Schule diskutiert das Kollegium, was man im neuen Schuljahr verbessern könnte.³ Hierbei sollen die Schüler einbezogen werden. Wie situiert sich eine Metaplan-Analyse zu herkömmlichen Verfahren? (siehe Abb. rechts)

Im Sinne einer institutionellen Analyse wird oft an eine Fragebogenaktion gedacht. Aber diese trägt den Nachteil, daß die Konstruktionen nicht gleichzeitig mit ihrer Erstellung diskutiert werden. Zudem kommen die Experten öfter (aus vermeintlichen Objektivitätsgründen) von außen und sind teuer. Aber es wird auch an individuelle oder gruppenbezogene Lösungen gedacht. Jeder Lehrer soll z.B. mit seinen Klassen eine Lösung nach eigenem Gutdünken und Beraten gestalten. Sehr oft wird aber auch argumentiert, daß ohnehin individuelle Schwächen erst einmal ausgeglichen werden sollten (z.B. schwierige Schüler therapiert werden müßten), bevor nach größeren Lösungen gesucht wird.

Die Metaplantchnik vermeidet die Nachteile der stärker institutionellen oder individuellen Lösungen, weil sie eine Problemsuche (Ziele und Inhalte) direkt mit einer gemeinsamen Lösungssuche (Wege und Ressourcen) verbinden will. Sie erklärt die am Lösungsprozeß beteiligten Konstrukteure alle für kompetent, für ihre Probleme auch geeignete Lösungen als ihr Konstrukt von Wirklichkeit zu finden. Und hier stehen Inhalte und Beziehungen immer zugleich im Brennpunkt der Beobachtungen.

Ich kann hier nicht auf die komplexen Möglichkeiten der Metaplantchnik selbst eingehen, sondern will nur kurz einzelne Phasen eines solchen Prozesses *exemplarisch* beschreiben:



1. Phase: Problemerhebung

Eine Problemerhebung setzt eine möglichst offene Problemfrage voraus. Hier z.B.: „Was sollten wir im nächsten Schuljahr unbedingt in unserer Schule verändern?“. In jeder Klasse werden durch Moderatoren (Lehrer oder Schüler) Problemabfragen auf Karten (jeder Schüler schreibt z.B. mindestens drei Probleme auf je eine Karte) durchgeführt.

Grundsätze: Alle werden beteiligt. Jeder schreibt Karten (mit Begrenzung nach oben oder unten). Alle Karten werden ausgewertet, indem sie der Moderator der Gruppe zeigt und von dieser zu Problemwolken zusammenfassen läßt. Wichtig ist – auch bei Häufungen –, daß alle Karten tatsächlich an der Wand erscheinen, um niemanden auszuschließen. Am Ende der Problemerhebung sieht die Klasse, welche Probleme aus ihrer Sicht existieren.

Mögliche Fehler: Oft lenken Moderatoren (insbesondere Lehrer) durch Zwischenbemerkungen zu sehr den Prozeß. In dieser Phase geht es aber um die Konstruktion von Problemen und noch nicht um ihre Bewertung. Eine Erhebungsphase ist eine Phase der Imaginationen und Visionen und sollte dies auch unbedingt sein. Zudem neigen Mode-

ratoren dazu, die Zusammenfassung zu Problemwolken zu sehr in die eigene Hand zu nehmen. Gerade hier aber ist es wichtig, die Gruppe entscheiden zu lassen und jede Minderheitenmeinung auch zu respektieren.

2. Phase: Markierung der relevantesten Probleme

In einer Gruppendiskussion werden nun die Problemwolken diskutiert. Weitere Probleme können ergänzt werden (zur Dokumentation: andere Kartenform wählen). Dann werden Gruppen gebildet, die aus den bestehenden Problemfeldern jeweils eine oder zwei für sie wesentliche und relevante Forderungen im Sinne eines Slogans oder einer Frage bilden. So gibt es z.B. die Problemfelder „Zeiteinteilung“, „Pausenregelung“, „Öffnungszeiten“, „mehr Autonomie“, und die Schüler bilden daraus den Slogan „Optimales Zeitmanagement an unserer Schule“. Dabei ist dieses Verfahren ganz offen: Es können alle Problemwolken einbezogen werden oder nur bestimmte.

Alle Slogans oder Fragen werden tabellarisch angeordnet, nach Überschneidungen abgeglichen, und dann zur Punktung gestellt. Die Schüler bestimmen nun durch Punktevergabe, welche der Probleme

me die höchste Priorität haben und welche nachrangig sind.

Grundsätze: Die Beteiligten rekonstruieren die für sie relevanten Probleme. Sie dokumentieren im Prozeß zugleich, wo es Mehrheiten gibt und welche Minderheitenmeinungen existieren. Die schriftliche Dokumentation kann jederzeit konsultiert werden, um den Prozeß nachzuvollziehen.

Mögliche Fehler: Der Moderator darf keine Bevorzugungen gegenüber bestimmten Problemen signalisieren. Alle Überschneidungen werden nur durch die Gruppe festgestellt. Kein Slogan darf entfernt werden, wenn es nicht einstimmig beschlossen wird (Schutz von Minderheitenpositionen).

3. Phase: Gruppenarbeit mit Lösungsvorschlägen

Die Slogans sind bepunktet worden und haben nun eine bestimmte Rangfolge. Alle Beteiligten legen fest, bis zu welchem Rang die Probleme abgearbeitet werden sollen und ordnen sich als Kleingruppen den Themen zu. In den Kleingruppen wird erneut zuerst schriftlich diskutiert: Der Slogan steht an der Stellwand. Jeder schreibt für sich mehrere Karten mit Ideen (nur eine pro Karte). Wesentlich ist hier eine Stillarbeitsphase des Sammelns aller Gruppenmitglieder, damit nicht durch eine vorschnelle Diskussion die Lösung durch die ersten Ideen eingengt wird. Erst wenn alle fertig sind, ordnet die Gruppe gemeinsam die Karten zu Wolken und notiert ggf. strittige Argumente (z.B. Blitzsymbol an Karten hängen) und Ergänzungen (andere Kartenform benutzen). Bis hierher dokumentiert die Gruppenarbeit die Differenzierung des gewählten Problems.

Diese Gruppenarbeit kann nun in einem zweiten Schritt in einen Lösungsplan der Gruppe übersetzt werden. Die Gruppe hat jetzt alle für sie relevant erscheinenden Punkte gesammelt und bildet für jeden Aspekt einen Sollplan. In

diesem wird ausgesagt, was als Konstruktion der Gruppe gemacht werden soll. Das Ergebnis wird als Schaubild, Zeichnung, Mind-map, Bild usw. festgehalten.

Grundsätze: Alle beteiligen sich aktiv, da wieder jeder Karten schreibt. Die Karten auf der Stellwand helfen den Beteiligten, nichts zu vergessen. Eine freie Rede ist zwangsläufig und eine Visualisierung hilft, die Soll-Forderungen in einen Lösungsvorschlag zu übersetzen.

Mögliche Fehler: Die Stillarbeitsphase wird gerne übergangen, weil einige schon bestimmte Ideen haben, die sie den anderen unbedingt mitteilen wollen. Die Gruppe muß selbst darauf achten, daß alle aktiv werden können.

4. Phase: Präsentation in der Klasse

Die erarbeitete Problemsammlung und die darauf aufbauende Visualisierung mit Soll-Forderungen werden vorgestellt. Das Plenum schreibt Karten (neue Form und Farbe, die noch nicht vorkommt) mit Kommentaren (Fragen, Einfälle, Lob, Kritik usw.). Erst nach Abschluß der Präsentation werden diese von den Schreibern angehängt. Ein Gruppenmitglied liest die angehängten Karten vor. Es wird diskutiert. Dabei sollten die Beteiligten in jedem Fall ein Rechtfertigungsverhalten vermeiden. Jeder weiß, daß es sich um ein Lösungs-Konstrukt handelt. Jeder hat das Recht, zu prüfen und zu diskutieren, ob dieses Konstrukt zu ihm paßt.

Das Plenum diskutiert abschließend, wie mit der Präsentationsverfahren werden soll. Dies wird ebenfalls visualisiert (protokolliert). Die Gruppe verbessert ggf. ihre Präsentation und archiviert sie. Jede Verbesserung muß nochmals dem Plenum präsentiert werden.

Grundsätze: Mehrheits- und Minderheitenmeinungen werden transparent; ggf. kann dies auch mittels Punktion nochmals überprüft wer-

den. Lösungsvorschläge sind visualisiert und damit direkt diskutierbar. Bei Vielrednern sollte eine Zeitbegrenzung eingeführt werden, um die Stärke des schriftlichen Diskutierens (= auch die stilleren Schüler beteiligen sich) nicht zu unterlaufen.

Mögliche Fehler: Die Vorstellung der Gruppen fällt zu kurz aus, Karten werden nicht hinreichend vorgelesen oder sind nicht lesbar. Minderheiten werden zu schnell überstimmt und die Überstimmung wird nicht dokumentiert.

5. Phase: Infomarkt

Jede Klasse hat ihre Ergebnisse gefertigt. Nun kann mit den Stellwänden ein Infomarkt in der Schule eröffnet werden. Die Schüler können sich informieren, welche Vorschläge von welchen Klassen(stufen) favorisiert werden. Aus dieser Demokratie im Kleinen können Soll-Forderungen nach innen wie auch nach außen nunmehr gezielt umgesetzt werden. Hierfür empfiehlt sich ein Koordinierungsteam, das der gesamten Schule eine Synopse von kurz-, mittel- und langfristigen Veränderungswünschen zur Abstimmung vorstellt.

Das Metaplan-Verfahren ist besonders bei größeren Problemlösungen, bei Veränderungen von Inhalten (z.B. was sind relevante Themen in der Schule, welche ergänzenden Angebote sind notwendig usw.) als auch Beziehungen (z.B. wie begegnen wir am besten der Gewalt? usw.) besonders geeignet. Es läßt sich aber im Grunde in den Phasen 1 bis 4 bei jeder Unterrichtseinheit einsetzen, wenn gegenüber vorgegebenen Rekonstruktionen der konstruktive Lernprozeß der Schüler besonders betont werden soll. Dies setzt ein verdecktes Wissen bei den Schülern zwar voraus, aber ich bin immer wieder erstaunt, in welchem Maße dies fast immer vorhanden ist. Die Einübung dieses Verfahrens verändert das Gruppenverhalten hin zu größerer Teamarbeit und die demokratische Orientierung erheblich.

Die Schüler lernen so immer wieder, direkt den Konstruktcharakter auch von Regeln und Prozeduren zu erfahren.

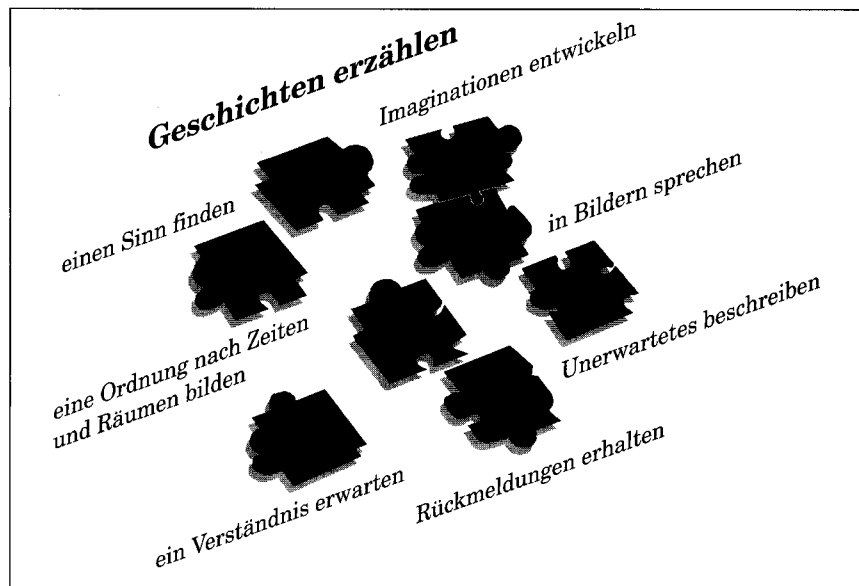
Und die Lehrer lernen, daß auch ihre Setzungen hinterfragbar sind. Dies aber ist für die Rolle als Beobachter in unserer Kultur wesentlich: Es schafft mehr Sicherheit und Selbstwertgefühl, wenn ich mich als Selbstbeobachter immer auch in die Fremdbeobachter hineinversetzen kann; aber auch, wenn ich als Fremdbeobachter verstehe, weshalb ein Selbstbeobachter etwas anders sieht, als ich es sehen kann.

3.2 Inhalte über Beziehungen verstehen: die narrative Methode

Indem wir Geschichten von uns erzählen, erfinden wir auch unser Ich. Nachdem die großen Meta-Erzählungen, wie diese Welt wirklich beschaffen sei, an der Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Welt gescheitert sind, nachdem auch die engen Modelle einer klaren Lebensführung in Schule, im Beruf, beim Heiraten, in der Familie, beim Altern usw. kaum noch schematisch im Sinne großer Vergleichbarkeit darzustellen sind, wird die Bedeutung der Vielfalt unserer Geschichten, mit denen wir uns selbst erfinden, gesteigert.⁴ Heute gehört es zu den schon früh erlernten Darstellungskünsten jedes Individuums, die für seine Lebensphasen passenden Geschichten zu erzählen. Damit wird der Konstruktcharakter von Wirklichkeiten betont. Und es macht uns sehr oft auch Spaß, so mit unseren eigenen Rollen und Erwartungen zu spielen: als Geschichte können wir auch ambivalente Gefühle, widersprüchliche Einstellungen, utopische Visionen und Imaginationen bei gleichzeitigem Wissen um die Unmöglichkeit einer direkten Umsetzung darstellen.

Was benötigen unsere Geschichten, damit sie uns hinreichend darstellen und für andere interessant sind?

Diese (und weitere mögliche) Aspekte können wir gezielt einsetzen,



wenn wir Inhalte aus der Sicht der sie umgebenden Geschichten darstellen (siehe Abbildung oben). Warum sollen Schüler immer nur trockenen Stoff einpacken, wenn jede der Erfindungen, der Entdeckungen, der Dichtungen usw. in einem Leben von Beziehungen entstanden sind? Wissenschaftlich haben wir es uns angewöhnt, die subjektivierenden Geschichten aus den Schulbüchern und dem Lehrstoff zu verbannen, um sie heute neu zu entdecken. So neu ist dies gar nicht, wenn wir z.B. an das Theater denken: Brechts Galilei ist ein Paradebeispiel für eine narrativ-dramaturgische Bearbeitung einer wissenschaftlichen Entdeckung. Eine narrative Forschung kann uns hier zeigen, wie Wissenschaftler dazu kommen, sich Geschichten zu erfinden, die andere von der Macht der Erfindungen ausschließen.

Viele Inhalte lassen sich in Geschichten verwandeln, die von den Schülern entdeckt und nachgespielt (nachempfunden) werden können. Dabei können die Vorgaben wechseln und variieren. Ein Lehrer z.B. arbeitet mit einem klassischen Schulbuch sehr rekonstruktiv und ist damit unzufrieden. Konstruktiv gewendet läßt er seine Schüler die Situation, die sie als trockenen Text behandeln, nun als Geschichte erzählen: die Schüler suchen den

Sinn der Handlungen von beteiligten Personen, beschreiben Zeitverhältnisse, soziale Strukturen, entfalten eigene Imaginationen zum Thema, entwickeln lebhaft Bilder über Ereignisse, stoßen auf für sie Unerwartetes, erwarten, daß man ihre Form der Geschichte diskutiert und benötigen dabei Rückmeldungen. Alle diese Konstruktionen lassen sich variieren: als Geschichte mündlich oder schriftlich erzählen, als Rollenspiel darstellen, als Ausstellung organisieren usw.

Wer diese Methode eingesetzt hat, der berichtet immer wieder über eine Veränderung im Lernen: eine persönliche Beziehung zu den Inhalten tritt auf einmal hervor. Der Wechsel der Beobachterpositionen führt dazu, daß der Lerner seine Beobachterpositionen erweitert, einen Rollenwechsel vornimmt, der ihn die Wirklichkeitskonstruktionen aus verschiedenen Blickwinkeln und von unterschiedlichen Ebenen her beschreiben läßt.

4. Konstruktivistische Methoden

4.1 Konstruktive Methoden im Unterricht

Vielen Lehrern, mit denen ich über Konstruktivismus diskutiere, scheint es so, als seien sie alle ir-

gendwie immer schon Konstruktivisten gewesen. Dies wird besonders an der Methodenwahl deutlich: Man wählt eben das aus, was man in bestimmten Situationen gerade braucht, ohne immer Rücksicht auf die Herkunft oder Ideologien nehmen zu können und zu wollen, die mit bestimmten Methoden verbunden sind. Doch der Konstruktivismus ist kein Etikett für Beliebigkeit. Zwar habe ich gesagt (Reich, 1997, 224 ff.), daß sich alle herkömmlichen Unterrichtsmethoden auch konstruktivistisch nutzen lassen, aber dies bedingt einen sehr gezielten und überlegten Einsatz. Alle die Methoden, die überwiegend auf Reproduktion von Wissen abstellen und die Illusion einer Abbildbarkeit von Welt vermitteln, lehnen Konstruktivisten ab. Sie bevorzugen Methoden, die vor allem

- die Neugierde der Lerner stärken und ihren Untersuchungsgeist fördern;
- nicht nur die kognitiven Kräfte entfalten, sondern auch Emotionen ansprechen und motorische bis hin zu ästhetischen Fähigkeiten gezielt ausbilden helfen;
- die Beziehungen der Schüler untereinander und in Zusammenarbeit mit Lehrern im Sinne von Teamgeist, wechselseitiger Anerkennung und imaginärer Bereicherung entwickeln;
- keine Reproduktion von Wissen um ihrer selbst willen akzeptieren;
- so viel Konstruktion wie möglich im Unterricht realisieren;
- Dekonstruktionen auch von bisher erfolgreichen Unterrichtsstunden durch Veränderungen, Infragestellungen, neue Visionen fördern;
- methodisch für hinreichende Abwechslung sorgen;
- die Schüler bei der Auswahl der Methoden beteiligen;
- keine starren Rezepte oder Techniken vertreten, sondern situativ angepaßte, mit dem Begehren und den Bedürfnissen der

Beteiligten wechselnde und veränderliche Wege (= Methoden) für gemeinsame und hinterfragbare Ziele suchen.

Vor diesem Hintergrund ist die bewußte Auswahl von Methoden zu sehen. Konstruktivisten bevorzugen dabei alles, was sich herstellen, aufführen, durchführen, selbst machen läßt: wie z.B. freie Arbeiten, Aufführungen und Rollenspiele, Dokumentationen, Selbstverwaltung aller Klassen- und auch Schulangelegenheiten (wir gestalten nicht nur unsere Schule selbst, sondern putzen sie auch), Klassen- und Schulzeitungen, Korrespondenzen mit Partnern, Einsatz von Computern als Kommunikationsmittel, Arbeitsateliers für eigenständiges Arbeiten, Lernwerkstätten fürs Ausprobieren auch im Team, Gestaltungen der Schule und des Umfeldes (z.B. Schulgärten), Erkundungen und Projekte aller Art. Konstruktivisten nutzen damit viele Anregungen aus der Reformpädagogik oder dem handlungsorientierten Unterricht, aber sie radikalisieren die Perspektive: alle Tätigkeiten werden nicht eingesetzt, um den Schülern zu zeigen, wie es die Erwachsenen schon »wirklich« wissen, um damit Wahrheit abzubilden, die man nachahmen soll, sondern ihnen soll erfahrbar werden, daß alle Wahrheiten Konstrukte von Wirklichkeit sind, die wir mittels unserer Tätigkeiten machen. Dies ist die Ausgangsbedingung für einen kreativen Umgang mit der Wirklichkeit und neuen Lösungen in ihr: auch die Lehrer oder andere Erwachsene wissen nie die ganze Wahrheit; von Kindheit an kommt es darauf an, zu begreifen, daß wir selbst erst konstruieren, was Wahrheit und Wirklichkeit auch für andere wird. Dies bedingt auch eine gemeinsame ethische Reflexion auf das, was wir durch solche Konstruktionen erzeugen.

4.2 Systemische Methoden im Unterricht

Was können wir aus systemischen Beratungsprozessen und ihre Über-

tragung auf pädagogische Prozesse lernen? Systemische Methoden stehen heute auch im Zentrum des Interesses in der Schulpraxis. Sofern Pädagogen sich für die Beziehungsseite ihres Tuns interessieren, werden sie zwangsläufig mit Methoden aus systemischen Beratungsprozessen konfrontiert, deren Übertragung auf pädagogische Prozesse naheliegend ist. Hier gibt es bereits eine große Vielfalt positiver Erfahrungen, die durch Beziehungsarbeiten im Detail sichtbar werden. Es stehen sehr unterschiedliche Instrumente wie die Organisation von Supervision und „Reflecting Teams“, Methoden wie zirkuläres Fragen, Metaphern- und Biographiearbeit, Skulpturen und Rollenspiele usw. zur Verfügung, die die Idee umfassender Konstruktion und die Beachtung von Rückkopplungen in der Kommunikation erst hinreichend wirksam werden lassen (zur Darstellung dieser Methoden vgl. Reich 1997, 235 ff.). Aus diesen systemischen Methoden lernen wir, unsere eigene Beobachterrolle in Lehr- und Lernprozessen zu hinterfragen. Dieses Hinterfragen aber ist überhaupt die Voraussetzung für einen konstruktivistisch reflektierten Umgang mit Unterrichtsmethoden.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Kersten Reich
 Universität zu Köln
 Seminar für Allgemeine Pädagogik
 Gronewaldstr. 2, 50931 Köln

- ¹ Vgl. dazu z.B. R. Voß (Hg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1997²
- ² Vgl. zur Begründung der Metaplan-technik u.a. Schnelle, E.: Metaplanung. Quickborn (Metaplan) 1976; Metaplan Gesprächstechnik. Quickborn (Metaplan) o.J.; Schnelle-Cölln, T.: Visualisierung. Quickborn (Metaplan) 1983
- ³ Vgl. als Anregung z.B. Voß (a.a.o.); ferner „Die ideale Schule“ in: Spiegel special, Heft 12/1997
- ⁴ Vgl. dazu z.B. W. Kraus: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Pfaffenweiler (Centaurus) 1996