
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

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-

öffentlichungspraxis minimierte sich seitdem; die Fachdidaktiken wurden zunehmend durch Fach-zu-Fach-Zuordnungen von den Fachwissenschaften aufgesogen, viele Pädagogische Hochschulen durch Integration in Universitäten ihres Auftrags einer engeren didaktischen Anbindung an die Schulpraxis beraubt. Das Ansehen der Didaktik sank auf einen neuen Nullpunkt. Sie wird in der Pädagogik meist eher als eine technische Disziplin mit vordergründigen Rezept- oder Regelerwartungen aufgefaßt, denen man sich nur widerwillig zuwendet, weil es wichtigere, grundsätzlichere Fragen zu geben scheint. So verrät auch die Pädagogik ihre mögliche praktische Basis, weil sie sich als wissenschaftliches System eher mit dem Berg von Lehrer- und Diplomstudenten rein theoretisch beschäftigt, eine Fülle von Theorien, die ihren Ort der 'Praxis von Symbolvermittlungen' abgibt, um den Ort späterer Praxis ihrer Absolventen zu vergessen. So hat sich die deutsche Erziehungswissenschaft munter in unterschiedlichste Teilbereiche differenziert und spezifiziert, die alle für sich wichtig und begründenswert erscheinen. Ihr praktischer Nutzen ist meist einer der theoretischen Beschäftigung mit irgendeiner Theorie-Praxis, die sich im Studium vorwiegend als Beschäftigung mit Literatur entpuppt. Dies ist übrigens nicht nur ein Problem der Pädagogik oder Didaktik, sondern, wie BOURDIEU es nahelegt, überhaupt ein Problem wissenschaftlicher Systeme: Je differenzierter sie entwickelt werden, desto mehr stehen sie in der Gefahr einer zunehmenden Beschäftigung mit sich selbst.

Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik muß hier eine klare Gegenposition beziehen. Dabei scheinen mir folgende Punkte vorrangig zu sein:

- Eine inhaltliche Orientierung wird in jedem Studium notwendig bleiben, aber gerade Lehrer- und Pädagogikstudenten müssen vorrangig kommunikative Kompetenzen erwerben, die durch die Beziehungsseite jeder Kommunikation ausgedrückt sind. Hier können wir von anderen konstruktivistischen Ansätzen lernen, die sich insbesondere in der Ausbildung systemischer Therapeuten bewährt haben. Keiner dieser Therapeuten kann bloß über theoretische Seminare ausgebildet werden, weil er so nur über Beziehungen redet, statt sich in ihnen zu erleben. Es bedarf einer steten konstruktiven Aktivität in verschiedenen Rollen und unter unterschiedlichsten Beobachterperspektiven, es bedarf einer Reflexion nicht nur auf kognitive Inhalte, sondern auch auf Gefühle, Einstellungen, Wertmuster usw., also einer Kommunikation über die Beziehungsseite selbst. Will man aber über die Beziehungsseite forschen und lehren, dann kommt auch der Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung eine auszuweisende Aufgabe zu, die wir vor der Umsetzung in die Schule zunächst für die Hochschule, für die Lehrer- und Pädagogikausbildung fordern müssen. Gerade die Hochschule als Ort von Konstruktionen darf diese nicht den Studenten verweigern, sondern muß sie dazu stets anhalten, ermutigen, ihnen Strukturen und Hilfen hierfür bieten. Wir würden durch Nutzung der Ressourcen der Studenten in Form von aktiver, kreativer Mitarbeit in Forschung und Lehre

mit einer konstruktivistisch orientierten Hochschuldidaktik eine Reform erreichen können, die auch den Hochschulen wieder didaktisches Leben und Lebendigkeit von Beobachtungen in Beziehungen einhauchen könnte. Allerdings werden wir hier auch eine Supervision von außen erfahren müssen, weil erfahrene Systemiker, die nicht in das System Universität verstrickt sind, besser in der Lage sein werden, uns gerade hier – im Trott der universitären Gewohnheiten – unsere blinden Flecken zu verdeutlichen.

– Dabei ist allerdings zu bedenken, daß Inhalte und Beziehungen miteinander vermittelt sind. So mag es zwar sinnvoll sein, stärker reine Inhalts- oder Beziehungsseminare mit jeweils unterschiedlichen Methoden abzuhalten, aber im Regelfall sollte überlegt werden, ob und inwieweit sich nicht eine stete reflexive und emotionale Durchdringung beider Ebenen erreichen ließe. Entsprechende Anregungen hierzu finden sich in REICH (2000).

Zu 3.) Alle Konzepte von Mit- und Selbstbestimmung scheitern, wenn sie inhaltlich *vor* die Beziehung gerückt werden, weil sie so Gruppen bloß manipulieren. In einem hierarchisierten System jedoch fällt es schwer, Gruppenprozesse möglichst demokratisch zu organisieren, auf die Selbstverantwortungskräfte in Gruppen zu vertrauen. Und ein solches System stößt auch regelmäßig an die Grenzen, wenn es um kontrollierende Beurteilungen von Teilnehmern geht, weil ihnen hier letztlich jede eigene Kompetenz abgesprochen werden muß. Eine konstruktivistische Didaktik steht dabei vor dem Problem, zunächst einmal den Ort ihrer konstruktiven Bemühungen rekonstruieren zu müssen, um sich selbst in den Paradoxien inhaltlicher Dominanzen und beziehungsmaßiger Reflexionen hierüber situieren zu können. Wesentlich wird es sein, hierbei eine didaktische Fantasie zu entwickeln, die das Paradoxe der Situation selbst für die Beziehungen der jeweiligen Teilnehmer auf ihrer Entwicklungsstufe reflektierbar und fühlbar hält, um die Macht, die das didaktische System mit Notwendigkeit durchdringt, nicht immer bloß als Abstraktum zu erleben und auf andere zu projizieren, sondern in sich selbst zu erkennen und zu konkretisieren, wo und wann man wie und anders handeln könnte. Geht man so weit, dann ist Mitbestimmung kein Prozeß, der jemals von außen an Gruppen und Individuen herangeführt werden kann, sondern immer in ihnen zu entscheiden. Und lassen sich in diesem System Machtkontrollen nicht vermeiden, dann lernen wir als Beobachter in diesem System zugleich etwas über das System. Lehrer sollten sich dann nicht inhaltlich hinter einer abstrakten Macht verstecken, sondern offen ihre möglichen Wirkungen auf der Inhaltsseite dokumentieren. Zugleich aber müßte die Folgewirkung für die Beziehungsseite offen angesprochen werden, und hierbei könnten Regeln gefunden werden, mit denen möglichst alle sich auseinandersetzen sollten. Von außen mögen Impulse und Ideen kommen, aber sie werden sofort dann zu einem Dogma von außen, wenn die Individuen in ihrem jeweiligen Bezugssystem sich nicht mehr in relativer Freiheit für oder gegen sie entscheiden können. Aus möglichst großer Freiheit der Schüler mögen

andererseits Entscheidungen entstehen, die die Lehrer nicht gutheißen wollen. Aber dann sind es eben auch Stellen, an denen sie offen den Kampf aufnehmen können, um zu verdeutlichen, warum sie anderer Auffassung sind. Allerdings setzt dies kompetente Beziehungspartner voraus: Sie müssen eben auch jene Theorien kennen oder eigene entwickeln, nach denen ihre Konstrukte von Wirklichkeit sich situieren und organisieren. Insbesondere Lehrer bedürfen hier einer qualifizierten Ausbildung, indem sie sich stärker darin bilden, den Widerstreit der Theorien zu erfahren, als sich an gängige Siegertheorien bloß anzuschließen.

Als Fazit bleibt für diesen Punkt, daß jeder beliebige Inhalt, der im Unterricht vermittelt wird, immer auch in einer Beziehung zu den Individuen im System Schule steht. Dies gilt doppelt: in einer Beziehung einerseits zu ihnen, weil man gerade zielbezogen und methodisch diesen Inhalt überhaupt für wichtig hält, andererseits weil er nur über Beziehungen im Lernprozeß überhaupt vermittelt werden kann. Wenn man nun aber nur die psychologische Seite der Beziehungen des Unterrichts thematisiert, wie es heutzutage insbesondere durch Rekurs auf konstruktivistische Kommunikationstheorien oder systemische Theorien schon geschieht, dann übersieht man leicht die andere Seite: Beziehungsreflexion bedeutet eben auch, die inhaltliche Seite jeden Unterrichts (re)konstruktiv für die Schüler aufzuschließen und Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung nicht nur gelegentlich in einzelne Stunden einzubauen. Dann aber käme man dem sehr nah, was auch schon etlichen Reformpädagogen vorschwebte: Schüler und Lehrer (re)konstruieren die für sie wesentlichen Inhalte, indem sie möglichst umfangreich ihr eigenes Arbeitsmaterial über diese Wirklichkeit erstellen und auf äußere Bezugssysteme (z.B. Schulbücher oder andere von außen gefertigte Materialien) nur dann und insoweit zurückgreifen, wie sie es unabdingbar zur eigenen (re)konstruktiven Bewältigung benötigen. Diese Idee der französischen Arbeitsschule Célestin FREINETS z.B. ist eine Kernidee einer konstruktivistischen Didaktik, in der Schüler und Lehrer gemeinsam Arbeiten mit Spielcharakter und Spiele mit Arbeitscharakter konstruktiv realisieren, um nicht bloß die Symbolvorräte der Moderne in sich aufzusaugen, sondern konstruktivistisch abzuarbeiten und dabei das wichtigste in einem solchen Lernprozeß überhaupt erfahren zu können: Sich selbst als maßgeblichen Konstrukteur von Wirklichkeit zu erleben und zu bemerken, daß auch die anderen Konstruktionen – so groß und so absolut sie je erscheinen mögen – vom Menschen gemachte sind.

Zu 4.) Nun könnte es so scheinen, daß eine konstruktivistische Didaktik in dieser notwendig angelegten Schülerorientierung aufgeht und den Lehrer bloß noch als Moderator zuläßt. Dagegen jedoch steht, daß wir prinzipiell die herkömmlichen Zuschreibungsmuster von Lehrer und Schülern systemisch auflösen wollen. Zusammen bilden Lehrer und Schüler ein zirkuläres Beziehungssystem, das vielgestaltiger, differenzierter und lebendiger ist, als daß wir es auf die ewig alte und für die traditionelle Schule mit ihrer Leh-

rerdominanz geltende Dualität nach dem vertrauten Schema von Herr und Knecht reduzieren könnten. In all den Diskussionen um Schülerorientierung scheint es, systemisch betrachtet, deshalb fälschlicherweise auch viel zu wenig um Lehrer, wenn nicht um ihre Entmachtung, sondern vielmehr nur noch um Schüler zu gehen. Demgegenüber will ich postulieren, daß jegliche effektive und tatsächlich realisierte Schülerorientierung einen mächtigen Lehrer voraussetzt, der ebenso selbsttätig und selbstbestimmt agieren können muß, wie man es idealtypisch von seinen Schülern erwartet. Dies gründet sich auf sehr einfache Annahmen:

— Nur ein Lehrer, der den Sinn und die Relevanz von Selbsttätigkeit für sich erfahren hat, wird sie auf Dauer und möglichst umfassend seinen Schülern zugestehen und bei ihnen fördern. Nun dient aber gerade die bisherige universitäre Ausbildung einer Vereinseitigung solcher Selbsttätigkeit, indem vor allem individualisierte Leistungskontrollen Teamarbeit, inhaltliche Dominanzen Reflexionen auf Beziehungen, zersplitterte Teilerkenntnisse ein Verständnis von Zusammenhängen verhindern. Selbsttätigkeit aber ist dort besonders intensiv, wo in einem Projekt ein interdisziplinärer Zusammenhang mit einer zeitbezogenen Ziel- und Realisierungsperspektive durchgeführt wird. Solange die Hochschulen nicht hinreichend Räume und Zeit für solche Erfahrungen schaffen, werden wir kaum darauf vertrauen können, daß sich dieses Grundpostulat einer konstruktivistischen Didaktik wird effektiv in die Schulen umsetzen lassen. Es fehlen ganz einfach massenhafte Vorbilder. Und dennoch haben wir hier ein Ziel, mit dem die Hochschulen und Schulen reformiert werden müßten. Nur Beispiele helfen weiter, dies zu realisieren.

— Und solche Realisation gilt auch für die Selbstbestimmungsseite. Schulen unterliegen nicht bloß Bürokratien, sondern sind selbst bürokratische Systeme. Sie sind dabei durch und durch hierarchisch angelegt und unterliegen in unzumutbarer Weise einem Denken in Parteienproporz bei der Besetzung von Kontrollstellen — mehr als einer Suche nach pädagogischer Motivation oder Innovation. Ein bürokratisches System ist auf Funktionieren ausgelegt, was bedeutet, daß es alle Krisen und Schwächen verdecken wird, ggf. bis es letztlich zusammenbricht. Aber solcher Zusammenbruch wird nun gerade verhindert, weil die Bürokratie durch stete Modifikation versucht, die Krisen zu verschleiern und den Schein von Effektivität zu wahren. Dies führt notgedrungen zu immer mehr Pseudoaufgaben und einer aufgeblähten Verwaltung, die sich mit Schule beschäftigt, ohne noch aktiv in der Schule in direkter Unterrichtsgestaltung mitzuwirken. Deshalb benötigen wir Grundsätze einer sich selbst verwaltenden Schule, in der demokratische Prinzipien in direkter Wahl von zeitbegrenzten Gremien unter direkter Mitverwaltung von Schülern umgesetzt werden, was für die deutschen Schulen einer Revolution gleich käme. Rotationsprinzipien, Teamleitungen unter Beteiligung von Schülern, in größtem Ausmaß Selbstverwaltung bis hin zur eigenen verantwortlichen Verausgabung von Mitteln und ästhetischer

und pflegerischer Gestaltung der Schulgebäude als Lebensraum, dies alles wären Kriterien, den Schulen ein notwendiges Eigenleben zurückzugeben. Hier könnten sich Lehrer, Schüler oder Eltern nicht mehr auf die Position zurückziehen, daß sie in diesem System ja doch zu wenig Kreatives machen können. Aber gegenwärtig ist es kennzeichnend für die gebremste Kreativität an deutschen Schulen, daß in ihnen — wenn überhaupt! — weniger Weiterbildung, weniger Schulungen in Kommunikation, in Team- und Führungsfähigkeiten durchgeführt werden, als in beliebigen Unternehmen in der Wirtschaft. Offenbar erwartet man, daß ein Lehrer, der mit 30 Jahren in den Schuldienst als Beamter auf Lebenszeit übernommen wird, die nächsten Jahrzehnte ohne jede weitere Förderung und Veränderungen in seinen Einstellungen auskommen wird. Seine Leistungen stehen ebensowenig zur Disposition wie die von Hochschullehrern, solange einigermaßen die Funktionalität des Systems im Rahmen seiner Bürokratie gewahrt bleibt. Eine hinreichende Lerneffektivität eines solchen Systems zu erwarten, scheint mir die größte Illusion einer Institution zu sein, die sich selbst als starres System und ohne Supervision ihrer Inhalts- und Beziehungsseite behauptet. In ihr agieren Mehrwisser, die dann zu Besserwissern werden, wenn sie ihr Mehr an Wissen auf der Beziehungsseite gegen die Schüler ausspielen und deren Fähigkeiten und konstruktive Möglichkeiten im Sinne von „das werdet ihr erst sehr viel später verstehen“ entwerten. Ihre überwiegende inhaltliche Deutung, mit der sie sich von den vermeintlich Unwissenden absetzen, verhindert einen Blick auf die Bedürfnisse der Schüler und auf veränderte Bedingungen unserer Kultur. Ihr pädagogisches Handeln ist zugleich in einer ständigen Krise, weil sie nirgendwo gelernt und erfahren haben, wie sich Beziehungen mit Schülern intensiv und erfolgreich konstruktiv gestalten ließen. Nur eine radikale Reform des Schulsystems könnte hier Abhilfe schaffen. Nur Beispiele von Lehrern und Kollegien werden hierzu Mut machen können.

— Und solche Beispiele könnten zunächst vielleicht vor allem an jenen praktischen Nahtstellen ansetzen, wo die herkömmliche Didaktik die Lehrerausbildung verraten hat: in der praktischen Referendarausbildung. Etliche der dort arbeitenden Dozenten sehen die Schwierigkeiten der Lehrerbildung und sind zugleich mit der ihnen zugemuteten Rolle überfordert. Je mehr sie sich aus dem Konstrukt der überlieferten Didaktiken jedoch lösen, desto mehr mag ihre eigene Kompetenz zur Geltung kommen, wenn sie sich nicht über die Referendare stellt, sondern mit ihnen neue Konzepte erarbeitet. Über persönliche Kontakte könnte dies dann auch zurück eine Brücke in die Hochschulen schlagen, um durch produktive Beispiele die Misere der gegenwärtigen Lehrerausbildung nicht bloß zu charakterisieren, sondern aktiv zu verändern.

2 Drei Beobachterperspektiven einer konstruktivistischen Didaktik

Aus diesen sehr kurzen und zugegebenermaßen auch oft pauschalen Erläuterungen meiner vier Postulate einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik läßt sich ablesen, daß dieser Ansatz durchaus Vorläufer in der Reformpädagogik hat und an diese sinnvoll anknüpfen kann. Aber er steht damit – wie diese in ihrer Zeit – auch in der Gefahr einer Verfehlung der Praxis, weil die Forderungen im gegebenen System utopisch erscheinen und nach einer radikalen Neubesinnung verlangen, die vielen zu weit gehen wird. Gleichwohl fordert gerade der konstruktivistische Denkansatz zu einer gewissen Radikalität heraus, denn die hier postulierte Erkenntnistheorie will sich nicht damit abfinden, bloß einige methodische Feinheiten der Unterrichtspraxis zu ändern, sondern muß grundsätzlicher nach einer Neuorientierung fragen. Ein wesentliches Ziel ist es dabei, Lehrern und Schülern Selbstvertrauen und Mut für die eigene konstruktive Erkenntnistätigkeit und für die Gestaltung ihrer Beziehungen nach einem von ihnen selbst auszuhandelnden Muster zu geben. Dabei setzt die konstruktivistische Einstellung aber nicht auf ein neues ganzheitliches Muster, auf einen klaren ideologischen Ansatz, der Versprechen ausspricht, die andere halten müssen. Als Konstruktivisten sollten wir eine Pädagogik und Didaktik vor allem nach drei sehr offenen Perspektiven, nach drei Denk- und Handlungsweisen ausrichten, die didaktisch in vielfältiger Form, ohne Einsatz von Rezepten oder Dogmen, aber mit Einsatz von Fantasie, Kreativität und Handlungswillen umgesetzt werden könnten (genauer in REICH 2000):

2.1 Perspektive einer konstruktivistischen Didaktik: Konstruktion

Schüler und Lehrer konstruieren ihre Wirklichkeit in der Schule, die sich, sofern es möglich ist, auch dem Alltag und außerschulischen Systemen öffnet. Es ist ein Grundzug einer konstruktivistischen Didaktik, daß sie sowohl ihre Inhalte als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften und allen möglichen Lebensformen möglichst konstruktivistisch ausrichten will: Selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren. Ihr Grundmotto lautet: „*Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.*“

Seit PIAGET wissen wir, wie wichtig die konstruktive Tätigkeit für den Aufbau von Weltbildern ist, aber zusätzlich zu seinem Ansatz haben wir auch die interaktive Seite solcher Tätigkeiten stärker zu berücksichtigen. Insoweit greifen Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung notwendig ineinander. Eine konstruktivistische Didaktik, die sich auf bloße kognitive

Konstruktionsarbeit reduzieren läßt, würde ihr eigenes Postulat der wechselnden Beobachter, die ihre je wechselnde Konstruktion von Wirklichkeit finden, schnell unterlaufen und auch die Beziehungsseite und eine systemische Sicht im Unterricht wieder vernachlässigen. Wir erfinden uns eben auch die Beziehungen, in denen wir existieren. Erleben wir hierin die Macht unserer Konstruktionen, dann werden wir Selbstvertrauen gewinnen können, solche Beziehungen auch als veränderbar zu erfahren.

Didaktisch nun bedeutet dies, daß jeder Stoff immer auch eine konstruktive Seite einschließt. Er ist etwas Neues für den Schüler und mithin etwas, was er für sich zu konstruieren hat, wenn er ihn verstehen und anwenden will. Die Aufgabe der Lehrer ist es, konstruktive Möglichkeiten solchen Verstehens und Anwendens bereitzustellen, in Zusammenarbeit mit den Schülern zu erstellen oder ggf. durch geeignete Vorarbeiten ein konstruktives Erfahrungsfeld für die Schüler zu schaffen.

2.2 Perspektive einer konstruktivistischen Didaktik: Rekonstruktion

Zeit, Raum und soziale Welt, unsere Lebensformen in unserer Kultur, werden zwar nur angeeignet, indem wir sie – psychologisch betrachtet – konstruktiv verarbeiten, aber hierbei erfinden wir nicht alles neu. Immer mehr Lernzeit wird darauf verwendet, die Erfindungen anderer für uns nachzuentdecken. Das Motto der Rekonstruktion lautet: „*Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit.*“

Zwar sind wir als Entdecker immer auch Erfinder, aber unsere Erfindung ist dadurch abgewertet, daß es sie schon gibt. Die älteren Wissenden belächeln unsere Unschuld und unser Selbstvertrauen, wenn wir so tun, als hätten wir das alles selbst allein für uns gefunden. Und je wissender man in den Symbolsystemen der Moderne wird, desto kleinlauter mag der eigene Ansatz vertreten werden: Unübersichtlichkeit, Bedeutungslosigkeit, Ohnmacht vor dem Wissen anderer verführen viele dazu, sowohl die eigene Erfindungs- als auch Entdeckungsgabe zu vernachlässigen und bedeutungslos werden zu lassen. Was können wir dagegen konstruktivistisch tun? Auch eine konstruktivistische Didaktik in der gegenwärtigen Lebensform wird es sich nicht zur Aufgabe machen können, für wichtig erachtete Rekonstruktionsaufgaben in der Sozialisation der Gesellschaftsmitglieder zu vernachlässigen. Aber sie wird Lehrer wie Schüler in jedem Einzelfall bei der Auswahl aktiv beteiligen wollen. Und sie wird notwendig die Methode der Rekonstruktionen verändern müssen, indem sie sie nicht überbetont, sondern dem ersten Prinzip der Konstruktion an die Seite stellt und beide immer miteinander vermittelt sieht. Entscheidend hierbei ist die Markierung der Beobachterposition. Da heißt es z.B. aus der Sicht unserer Didaktik: „Dies sehen wir aus unseren Augen konstruktiv so; jetzt schauen wir aus den Augen von X

rekonstruktiv, was er oder sie gesehen hat.“ Damit wird die immer noch übliche Rekonstruktion verschwinden, die etwa behauptet, „damals war es *wirklich* so oder so“, „es ist *gewiß*, daß die Menschen gar nicht anders konnten als so oder so zu handeln“, „das Ereignis Y mußte *genau so und nicht anders* eintreten.“ Eine konstruktivistische Didaktik wird unter der Perspektive der Rekonstruktion ihre Schüler anders fragen lassen: „Wer hat es damals so, und wer hat es anders gesehen? Welche Handlungsmöglichkeiten haben Beobachter damals festgestellt und welche fallen uns hierzu ein? Was veranlaßt wissenschaftliche Beobachter der Gegenwart dazu, ein Ereignis kausal so zu bestimmen, daß es notwendig erscheint?“ In der Rekonstruktion erscheinen wir immer schlauer als in den Konstruktionen, weil wir im Nachhinein schauen und nun interpretieren können, was andere noch nicht gesehen haben. Wir können also auch fragen: „Was wurde damals unberücksichtigt gelassen? Was denken wir, was man noch nicht gesehen hat?“

Zugleich wird es konstruktivistisch wichtig, daß wir in Prozessen der Rekonstruktion verstehen lernen, was die damaligen oder jetzigen Beobachter dazu veranlaßt haben könnte, ihre Beobachtungen so und nicht anders festzulegen. Wir fragen nach Motiven und wollen nicht bloß Fakten lernen. Wir behaupten, daß wir Fakten dann sinnverstehend besser behalten, wenn wir etwas über die Motive — und in diesem Zusammenhang immer auch über unsere Motive — erfahren.

Als Einwand gegen eine solche Methodik drängt sich sofort die unendliche Stofffülle auf, die es zu verbieten scheint, solche weitergehenden Bedeutungen gegenüber dem wesentlichen inhaltlichen Kultur- und Wissenschaftserbe anzuführen. Schon jetzt sind die Symbolvorräte, die in die Pipeline Schule eingepumpt werden, viel zu groß. Und genau hier setzt eine konstruktivistische Didaktik an. Wer behauptet denn die Notwendigkeit dieser Vorräte? Bemerken nicht gerade jetzt die Hochschulen, daß die von ihnen als Voraussetzungen für ein Studium geforderten und angeblich vermittelten Vorräte gar nicht im Gedächtnis der Schüler gelagert werden? Dies ist ein durchaus altes Problem didaktischer Reflexion, dem sich früher insbesondere Martin WAGENSCHNEIDER widmete. Er erkannte bereits, daß nur exemplarisch gelernt werden kann. Aber wer hat sich um das Exemplarische bemüht? Heute gibt es an immer mehr Universitäten Vorkurse, um die Studierenden angeblich studierfähig zu machen. Vielfach sind Klagen zu hören, daß die Schule nicht hinreichend auf die berufliche Welt vorbereite und zugleich viel zu lange dauere. Doch nicht die Breite eines oberflächlich angeeigneten Wissens und die Fähigkeit zu zeitlich begrenzter Reproduktion von Faktenwissen macht studierfähig oder orientiert die Schüler besser auf Berufe und auf den Alltag hin. Eine praxisbezogene Hilfe könnte hier nur ein System des Lernens schaffen, in dem Eigenverantwortlichkeit, Selbstvertrauen und Motivation von Lernern durch Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung gestärkt wird, in dem die Aufgaben der Rekonstruktion in das

Spannungsfeld zur eigenen Konstruktion zurückgeholt und hierbei gezielt verarbeitet werden. Gerade in einer durch Unübersichtlichkeit, Widersprüchlichkeit und medialer Vervielfältigung ausgezeichneten Kultur wird es immer deutlicher, daß es keine klare Auffassung von verbindlichen Rekonstruktionen in dieser Kultur gibt, sofern sie sich nicht mit den konstruktiven Bedeutungen für die Heranwachsenden verbindet. Aus diesen Konstruktionen heraus aber werden Rekonstruktionen interessant, eben weil sie als Beobachterposition eine Distanz zur gegenwärtigen Verwicklung erlauben, weil sie dabei etwas konstruktiv herleiten, das als Denkform vergangener Ereignisse für uns Bedeutungen gewinnt.

Die Lehrer finden ihre fachliche Stärke in der Rekonstruktion von Fachinhalten. So zumindest werden sie ausgebildet. Aber ihre Schwäche besteht schon in der Umsetzung in die Konstruktion für die Schüler, weil sie selbst im Lehrstudium viel zu wenig die eigene Konstruktion an den Rekonstruktionen erproben durften. So lange es als akademisches Ziel gilt, daß man erst dann konstruktiv mit Forschung umgehen darf, wenn man alle rekonstruktiven Prüfungen als Dokumentation, daß man dazugehört, abgelegt hat, so lange also die forschend-konstruktive Seite im Studium der heutigen Massenuniversität unterbelichtet bleibt, bedarf es eines besonderen Lehrerengagements, um diese Defizite auszugleichen. Und dies nicht nur in inhaltlicher Sicht, sondern gerade auch für die Beziehungsseite im Unterricht.

2.3 Perspektive einer konstruktivistischen Didaktik: Dekonstruktion

Aber diese beiden Positionen reichen nicht aus. Der zufrieden zu einer Übereinstimmung mit sich und anderen gelangte Beobachter wird vor ein weiteres Motto gestellt: „*Es könnte auch noch anders sein!*“

Hier ist nicht einfach ein skeptischer Zweifel an allem gemeint, was andere und man selbst hervorbringen, damit vor allem nicht ein neues zynisches Besserwissertum. Vielmehr geht es bei der Dekonstruktion vor allem um die Auslassungen, die möglichen anderen Blickwinkel, die sich im Nachentdecken der Erfindungen anderer oder in der Selbstgefälligkeit der eigenen Erfindung so gerne verstellen. Je mehr auf klare Linearität und Kausalität in der Wissenschaft gesetzt wird, um so mehr wird der Dekonstruktivist verabscheut, weil er zirkulär denkt und alles durcheinander bringt. Er ist jener respektlose Chaot, der das System verstört, weil er bei den selbstverständlichsten Funktionsweisen innehält und dumme Fragen stellt. Sehr oft ist die Wissenschaft dann zu dumm, um darauf antworten zu können. In einer konstruktivistischen Didaktik aber sollen alle zu Dekonstruktivisten werden können, um dann in den Zirkel der Konstruktion und Rekonstruktion zurückzufinden. Wenn ich als Beobachter etwas in Zweifel ziehe, wenn ich nach Auslassungen frage, Ergänzungen einbringe, den Blickwinkel ver-

