

Konstruktivistische Praktiken im Unterricht erfordern eine neue

didaktische Wirklichkeit. Die damit verbundenen

Herausforderungen werden in diesem Beitrag vorgestellt:

Wenn im Unterricht keine objektiven Wahrheiten mehr vermittelt

werden können, so wird es notwendig, miteinander

Wirklichkeitskonstruktionen auszuhandeln und zu diskutieren.

Kreativität, Forschen und Erfinden, offene Visionen und

Imaginationen erhalten einen großen Stellenwert.

Dies führt auch zu einer veränderten Rolle des Lehrenden.

KERSTEN REICH

THESEN ZUR KONSTRUKTIVISTISCHEN DIDAKTIK

Eine konstruktivistische Didaktik ist ein Konstrukt, ein Plädoyer für eine veränderte Einstellung zu Prozessen der Didaktisierung (vgl. ausführlich Reich 1997). Wir gehen davon aus, daß wir zunächst ein neues Konstrukt von didaktischer Wirklichkeit benötigen, um auf lange Sicht und mit Geduld und Beharrungsvermögen didaktische Praktiken im Sinne konstruktivistischer Ziele zu verändern. Was sind die Grundforderungen einer konstruktivistischen Didaktik? Hier soll eine exemplarische und theseartige Anforderungsliste zur Orientierung genannt werden:

VOM MONOLOG ZUM DIALOG

Ein dialogisches Verfahren ist auf allen Stufen der Erziehung und Bildung anzustreben. Aus der Sicht einer konstruktivistischen Lerntheorie kann kein Beobachter einen besten oder letzten Stand von Beobachtung ausmachen, der einen wissenden Monolog gegenüber Lernern begründet. Lerner müssen vielmehr in allen Situationen an den normativen Setzungen und Entwicklungsmöglichkeiten ihres Lernens umfassend beteiligt werden. Dabei gelten vorrangig folgende Ziele:

Von der festgeschriebenen Wahrheit zur Relativität der Wahrheiten als sozialer Konstruktion

Subjektive Konstruktionen von Wirklichkeit sind immer auch Verständigungen, die für andere Personen bedeutsam sind.

Insofern ist ein rein subjektivistischer Zugang zu Konstruktionen illusionär und verschleiert oft Machtverhältnisse. Auch für den Konstruktivismus ist jede Art der Konstruktion als soziale Verständigung bedeutsam. Allerdings bedeutet dies nicht, daß von oben geregelt werden sollte, was die Normen des Verständigens sind. An dieser Normenfindung sind in einer teilnehmerorientierten Prozedur alle SchülerInnen zu beteiligen. Hier kommt es darauf an, Machtverhältnisse und Konflikte transparent werden zu lassen, weil sie zum Verständigungsprozeß notwendig dazugehören. Dabei sollte es für Lehrende erträglich sein, daß es bleibenden Dissens und unterschiedliche Wahrnehmungs- und Konstruktionsstandpunkte geben kann. Wir sollten den SchülerInnen deshalb ein Weltbild vermitteln, das selbst die vermeintlich objektiven Weltbeschreibungen als veränderliche Konstrukte und Verständigungen bestimmter Gemeinschaften auf Zeit erkennbar und diskutierbar werden lassen (vgl. begründend Reich 1998 a,b).

Von den Inhalten zum Kontext der Beziehungen

Die Dominanz der Inhalte, die sich in Lehrplänen und Unterricht durch eine Überschwemmung mit Stoff ausdrücken, ist aufzugeben. Beziehungen der SchülerInnen bestimmen als Kontext jegliches Inhaltslernen. Insofern gibt es einen Primat der Beziehungen vor den Inhalten. Es sind stets beziehungsmaßige Kontexte zu

schaffen, die das Lernen erleichtern.

Was heißt dies konkreter? Zur möglichst intensiven Entwicklung einer Beziehungskultur gehören überschaubare Klassengrößen, eine beziehungsorientierte Ausbildung der LehrerInnen, ein zeitlicher Freiraum für Beziehungsarbeit, offene Kommunikationsverhältnisse auf der Beziehungsseite, die durch Schülermitbestimmung und eine radikal entwickelte Demokratie im Kleinen erkämpft werden können. Allerdings führt dies nicht in ein Reich der Befriedung, des Stillstands oder der Machtfreiheit; es drückt vielmehr eine möglichst weitreichende Lebendigkeit des Konstruierens möglichst vieler Beteiligter mit allen dazu gehörenden Konflikten aus.

Vom Besserwisser zum Mehrwisser

Der Lehrer als Besserwisser, der für alle Inhalte die richtige Lösung und für alle Beziehungsfragen in der Klasse das optimale Verhalten angeben kann, hat ausgedient. Zwar wird ein Lehrer durch seinen Ausbildungsstand und seine Persönlichkeitsentwicklung ein Mehrwisser gegenüber SchülerInnen in vielen Bereichen sein. Dies aber bedeutet nicht, daß er dieses Wissen für alle Beziehungsbelange ausspielen sollte. LehrerInnen können nicht vorhersagen, was aus ihren SchülerInnen werden wird. Sie sollten aus einer Demokratie im Kleinen heraus ihre SchülerInnen selbst Regeln des Beziehungslebens der Klasse entwickeln lassen, wobei sie in diesen Entscheidungsprozeß ihre ei-



gene Meinung einbringen können. Mit ihrem Wissensvorsprung können sie Angebote machen, die aber immer im Kontext der SchülerInnen einzubringen oder zumindest als Angebot aufgrund von Vorgaben zu begründen sind. Lernen im Kontext von Beziehungen bedeutet, die Begründungen der Lerngegenstände für alle Beteiligten auf allen Stufen des Lernens transparent zu machen – dies gilt auch schon für die frühe Kindheit (vgl. Reich 1998 d).

VON DEN REKONSTRUKTIONEN ZU KONSTRUKTIONEN

Vom sicheren Weg in das didaktische Wagnis

Sicher sind die Wege symbolischer Einseitigkeit, sofern sie auf die Eindeutigkeit bestimmter Normierungen der Wissenschaften oder des Glaubens vertrauen. Dieser vermeintlich sichere Weg ist durch Pluralisierung, Interessengegensätze und die Erkenntnis erschüttert, daß Macht in allen Lebensbereichen – auch in der Wissenschaft – die Wahrheitssuche subvertiert. Zudem werden kulturelle Einseitigkeiten unter der Perspektive von Multi-

kulturalität heute offensichtlicher. Insofern ist Lehren und Lernen ein didaktisches Wagnis, weil es sich den Unschärfen, Ungewißheiten und Offenheiten von inhaltlichen Veränderungen und Beziehungen stellen muß und nichts auf Dauer voraussagen kann. Diesem Wagnis kann nur dadurch begegnet werden, daß die am Wagnis Beteiligten an den Entscheidungen beteiligt werden.

Von der sammelnden Wiedergabe (Rekonstruktion) zur Erfindung (Konstruktion) und Enttarnung (Dekonstruktion)

Rekonstruktionen kultureller Leistungen sind in jeder Kultur notwendig, es ist aber hinfällig geworden, eine auch nur annähernde Vollständigkeit solcher Rekonstruktionen verlangen zu wollen. Die Pluralisierung und Vervielfältigung von Inhalten und Lebensweisen erzwingt ein konstruktives Verständnis, das Lerner auf allen Ebenen befähigt, zunächst die konstruktiven Möglichkeiten des Lernens exemplarisch zu entwickeln, um sie im Laufe des Lebens in unterschiedlicher Weise auch rekonstruktiv zu nutzen. Insofern tritt das Erfinden notwendig vor die Wie-

dergabe. Dies deckt sich mit der Einsicht, daß das menschliche Lernen ohnehin nur über eigene Konstruktionen sich Re-Konstruktionen erarbeiten kann. Der effektivste Weg ist der Aufbau eines eigenen, aktiven und konstruktiven Umgangs mit Inhalten in einer beziehungsmaßig bedeutungsvollen Situation.

Um zugleich der Beschränkung der eigenen Re-Konstruktionen entgegenzuwirken, hilft allein die Enttarnung, d.h. die Dekonstruktion verfestigter Wege, die Kritik der Normalisierung von gewohnten Erkenntnissen und Verhaltensweisen, die Öffnung neuer Perspektiven. Allein eine solche dekonstruktive Einstellung, die gegenüber blinder Naivität eines bloßen Machens (Konstruierens) schützt, sichert ein kreatives Lernverständnis.

Von den theoretischen Schlachten zur praktischen Relevanz

Rekonstruktionen um ihrer selbst willen lehnt eine konstruktivistische Didaktik ab. Sie fordert hingegen eine praktische Relevanz, die allerdings nicht einen bloßen Utilitarismus meint. Relevant ist alles, was mit uns auf der Beziehungsseite zu tun hat und inhaltlich in unserer Kultur

bedeutsam ist. Solche Bedeutsamkeitsdefinition aber kann nicht allein in die Hände der LehrerInnen gelegt werden, sie muß aus einer mono-logischen Festlegung in den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden übersetzt werden. Kein Unterrichtskonzept kann ohne diese Übersetzungsarbeit auskommen. Immer sind die SchülerInnen als dialogische Partner in die Setzung einzubeziehen. Praxis ist dabei nicht nur eine Anwendung von Inhalten in der Gesellschaft, sondern bereits jede Auseinandersetzung in unseren Beziehungen. Die Beziehungspraxis bildet erst den Kontext für andere Praxisanwendungen. Sie sollte daher zum Ausgangspunkt für die Fragen nach der Relevanz werden.

VOM EXERZITIUM ZUR KREATIVITÄT

Vom Symbolischen zum Imaginären

Das didaktische Exerzitiem der Präsentation von Stoff, Eintrichtern, Übung und Kontrolle erweist sich nur als begrenzt wirkungsvoll. Die Formalisierungen oder Stufungen didaktischer Lehrübungen, die in der Lehrerbildung in den letzten Jahrzehnten eingesetzt wurden, haben eine nachhaltige Wirkung zur Verbesserung des Unterrichts bis in die Gegenwart nicht erreichen können. SchülerInnen sehen heute LehrerInnen immer weniger als Vorbilder, weil sie als symbolische Deutungsmaschinen kaum mehr Imaginationen entzünden und Interesse wecken (vgl. z. B. *Kanders u. a.* 1996, 34 f.). Wie kann die Imagination zurückkehren? Der Lehrer als Forscher mit eigenen Imaginationen, als Künstler mit eigenen Ambitionen, als Mensch mit ungewöhnlichen Ansichten, das sind Bilder, die Schülerinnen und Schüler anregen. Als Orientierung werden offene Visionen für neue Problemerkennungen und Problemlösungen immer wichtiger. Zugleich werden die emotionalen Defizite einer rein kognitiven Leistungsorientierung immer sichtbarer. Gefühle und Beziehungen werden maßlos unterschätzt. Eine konstruktivistische Didaktik muß gerade hier eine Gegenbewegung einleiten und dem Imaginären zu neuem Recht verhelfen (vgl. *Reich* 1997, 71 ff.; *Reich* 1998 c).

Gute Erfahrungen habe ich dabei in der Lehrerbildung – selbst mit schwierigen Texten – gemacht: Wenn wir z. B. *Foucaults* Machttheorie bearbeiten, dann lautet die Aufgabe nicht nur, das Buch „Überwachen und Strafen“ zu referieren, sondern zugleich, ein Planspiel zu entwerfen, mit dem wir erarbeitete Zusammenhänge darstellen und erfahrbar machen können. So werden unsere Reflexionen auf Imaginationen bezogen und gehen entschieden tiefer als bei einem bloß abstrakten und rein theoretischen Zugang.

Von der Erklärung zum Geheimnis

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

Dabei zeigt die Lebenswelt, daß gerade die einfachsten und scheinbar sichersten Antworten nicht mehr funktionieren. Je mehr wir traditionelle, gewohnte und bevorzugte Wege verlassen, um so mehr erkennen wir in der Vielfalt von Beobachtungsmöglichkeiten die Lücken, die Risse, die Ungewißheiten und Ansätze zu neuen Lösungen, die wir nur dann übersehen, wenn wir alles für SchülerInnen sicher erklären wollen. Wir benötigen die Rückkehr der Unsicherheiten und der Geheimnisse, um uns vor der Naivität unserer bisherigen Lösungen zu schützen. Wir benötigen den Mut, zu einer Unvollständigkeit des Erklärens zurückzukehren, um das Erklären selbst als ständige und nie vollständig lösbare Herausforderung zu erkennen.

Von der kognitiven Übernahme zur Expression

Unsere Erklärungen werden besonders abstrakt, trocken und langweilig, wenn wir sie bloß kognitiv vermitteln und jegliche Expression verweigern. Dies verhindert, daß die SchülerInnen eine Beziehung zum Stoff einnehmen und sich in ihm und durch ihn ausdrücken lernen. Je weniger Expression möglich ist, desto weniger werden wir von der Notwendigkeit gerade dieses Stoffes und dieser Re-Konstruktionen beeindruckt sein. So redet man uns nur ein, daß sich das Wissen alle paar Jahre oder Monate verdoppelt – niemand weiß überhaupt, was hier der Maßstab ist –, und wir erfahren dabei meist nur eine Zunahme unserer Vergessensraten. Wir sind kognitiv mit Informationen überflutet. Wir müssen erst wieder lernen, der Überflutung durch eigene Konstruktionen von Wirklichkeiten und Expressionen Herr zu werden.

VOM LEHRKONTROLLEUR ZUM MODERATOR

Vom Verwalter der Zeit zum Öffner von Zeiträumen

Den vermutlich größten Schaden für eine konstruktivistische Didaktik richtet der

Zeittakt moderner Unterrichtsformen an. Diese Taktung berücksichtigt weder die Eigenzeit unterschiedlicher Individuen, noch die Unplanbarkeit komplexer Lernvorgänge mit Überraschungen für alle Beteiligten oder die Spannung durch die Aufgabe selbst. Die Taktung erzeugt ein Bewußtsein von Lernen als Arbeit, das sich nicht nach Interessen und Beteiligtsein richtet, sondern einer äußeren Disziplinierung folgt. Je mehr im beruflichen Leben nach Selbstverantwortung, Selbstregulation und eigenständiger Zeitplanung verlangt wird, desto stärker wird die Diskrepanz zum Schulalltag deutlich. Eine konstruktivistische Didaktik verlangt nach einem Aufbrechen starrer Zeitkonzepte und einer Flexibilisierung des Unterrichts. Eine eigenverantwortliche Zeitplanung kann durchaus einen Zeitrahmen haben, der stundenmäßig den Ansprüchen eines fixierten Zeitbudgets entspricht. Die Verwaltung dieses Budgets sollte aber in die verantwortliche Planung von Lernern und Lehrern gestellt werden.

Vom geschlossenen Raum zur Öffnung von Räumen

Der Klassenraum als Lernstätte erweist sich für eine konstruktivistische Didaktik als zu eng. Er läßt sich zumindest nach innen differenzieren (wie in den Arbeitsateliers bei Freinet) und nach außen vernetzen (nicht nur übers Internet, sondern auch über Kommunikation mit anderen Gemeinschaften). Radikaler aber wäre ein Wechsel hin in einen offenen Raum, der eine Jahrgangsstufe mit mehreren Klassen und unterschiedlichen Angeboten umfaßt und sich stärker an den Interessen und Belastbarkeiten unterschiedlicher SchülerInnen orientiert.

Vom Methodenrepertoire zur Methodenvielfalt

Die klassischen Aktions- und Sozialformen reichen nicht für einen konstruktivistisch orientierten Unterricht. Unterrichtskonzepte sollten ihre Methodenvielfalt in den Konstruktionen selbst (bei aller Unvollkommenheit, aber unter Beachtung der expressiven Möglichkeiten der Teilnehmer) erproben. Die Teilnehmer entdecken oder erfinden die Methoden, die zu ihnen passen. Die LehrerInnen sollten diesbezüglich fortgebildet werden und sich Methoden wie Metaplantechiken und Leittextmethoden aneignen, die im Bereich der Weiterbildung mittlerweile erfolgreich die Selbstorganisation von Lernern stärken.

VON DEN NOTEN ZU KRITERIEN

Solange die Mehrheit unserer Kultur noch Noten als Ausdruck gesellschaftlicher Se-

Lernen an Stationen in der Sekundarstufe I

Neue Themenhefte mit Kopiervorlagen:

Geeignet für das selbstständige Erarbeiten neuer Themen, für die Vertiefung von Inhalten und die intensivere Arbeit mit Lehrbuchseiten.

Bruno Metzger

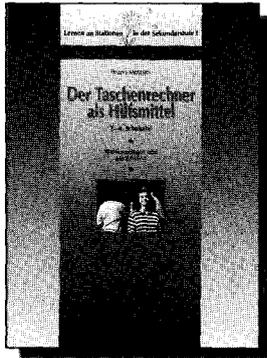
Der Taschenrechner als Hilfsmittel

7. - 8. Schuljahr

48 Seiten DIN A4 mit vielen Abb.,

DM 32,-

ISBN 3-589-21118-0



Die hier angebotenen Materialien helfen Schülern sich mit den Grundfunktionen des Taschenrechners vertraut zu machen. Sie lernen seine Möglichkeiten, Stärken und Schwächen kennen und sind anschließend in der Lage, ihn funktionsgerecht zu benutzen.

Wolfgang Knerr

Orientierung auf der Erde

5. - 6. Schuljahr

ca. 40 Seiten DIN A4 mit vielen Abb.,

ca. DM 29,80

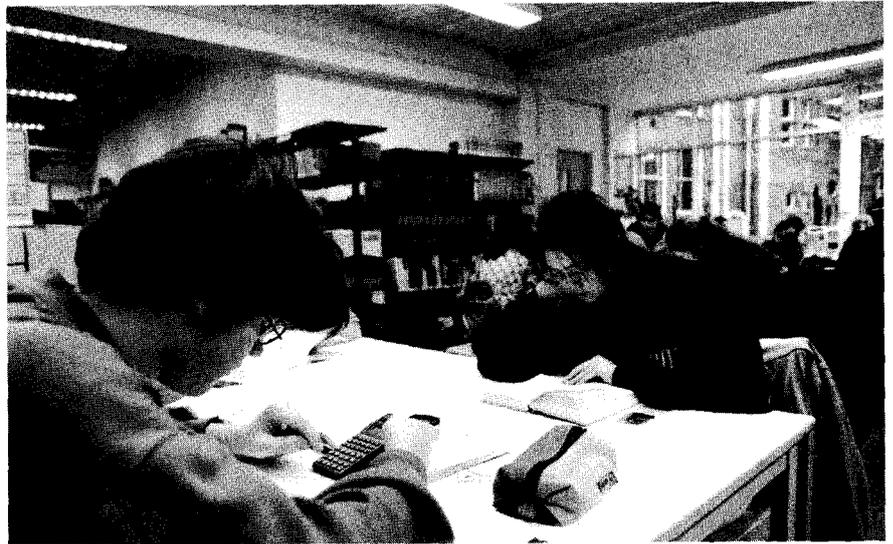
ISBN 3-589-21166-0

Themen u. a.: die Kugelgestalt der Erde, ihre Lage im Sonnensystem, das Gradnetz der Erde, Orientierung nach Himmelsrichtungen.

Beide Themenhefte erscheinen im August '98.

Bestellen Sie bitte in
Ihrer Buchhandlung!

Cornelsen
SCRIPTOR



lektionen und Diagnosen erwarten, mußte zunächst die Einseitigkeit der Notenzuschreibung geändert werden. Ein modernes Notenmanagement setzt mindestens voraus, daß zu Beginn eines Zeitabschnittes die Ziele vereinbart werden, die gemeinsam erreicht werden sollen, um dann nach Ablauf der Zeit zu beurteilen, was die Lerner erreicht haben; dies allerdings nicht nur gemessen durch Klausuren, sondern anhand eines möglichst breiten Spektrums von Expressionen. Dabei ist auch zu prüfen, inwieweit die Lehrer hierbei hilfreich waren. Macht und Kontrolle von oben nach unten kann nur dann hinreichend erschüttert und relativiert werden, wenn Selbstbeurteilungen und Fremdbeurteilungen zusammenkommen und der Beurteilende selbst auch beurteilt wird. LehrerInnen benoten SchülerInnen, SchülerInnen benoten LehrerInnen. Aus solchen Kontexten heraus kann man über die Vereinbarung der Ziele auch Kriterien entwickeln, die für die Beurteilung maßgeblich sind. Dies wird zwar nicht die subjektiven Schwächen von Benotungen (auf beiden Seiten) verhindern, sie aber zumindest transparent und dekonstruierbar werden lassen.

Von der Gleichgültigkeit zur Supervision

Die Gleichgültigkeit erscheint mir als großer Feind. Stets nur in den eigenen Wahrnehmungen zu zirkulieren und in der Fantasie einer Suche nach neuen Lösungen nachzulassen, das ist symptomatisch für eine Didaktik des Einzelkämpfers unter Stoff- und Zeitdruck. Lehren und Lernen ohne Supervision von außen ist absurd; es setzt Selbstregulierungskräfte voraus, für die LehrerInnen nicht ausgebildet und Lerner nicht verantwortlich sein können. Jedes System entwickelt sich in Reibung mit anderen Systemen besonders wirksam, weil es so am effektivsten neue Sichtweisen erfahren kann. Eine Su-

pervision der Inhalte wie der Beziehungen vor Ort durch Supervisoren ist eine effektive Maßnahme, die sich in der Weiterbildung hinreichend bewährt hat. Wenn heute die Effektivität des deutschen Schulsystems beklagt wird, so liegt das neben zu großen Schulklassen und mangelnden Mitteln zu einem großen Teil an einer strukturellen Misere, die der Lebendigkeit des sozialen Systems Schule mit ihren komplexen Aufgaben zu wenig Rechnung trägt: Sie braucht auch Visionen von außen, um die konstruktive Erneuerung von innen anzutreiben und zu erleichtern.

LITERATUR

Baudrillard, J.: Das Andere selbst. Wien 1994 (2. Aufl.)

Kanders, M.; Rolff, H.-G.; Rösner, E.: Schülerschelte für die Lehrer. In: Zeitpunkte. Hg. von „Die Zeit“, Heft 2/1996

Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied u. a. 1997 (2. Aufl.)

Reich, K.: Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied u. a. 1998 a

Reich, K.: Die Ordnung der Blicke. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u. a. 1998 b

Reich, K.: Das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In: Voß, R. (Hg.): Schul-Visionen. Heidelberg 1998 c

Reich, K.: Die Kindheit neu erfinden. In: Familiendynamik 1/1998 d

Dr. Kersten Reich ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Köln.

Adresse:

Fritz-Hönig-Str. 2,
50935 Köln

