

KERSTEN REICH

Konstruktivistische Didaktik im Blick auf Aufgaben der Fachdidaktik Pädagogik

Der Konstruktivismus hat in Pädagogik und Didaktik in den letzten Jahren einen immer stärkeren Einzug gehalten, in der Verbreitung in der Praxis noch mehr als in den Diskursen der deutschen erziehungswissenschaftlichen Theorie. Dabei ist es keineswegs leicht, diesen Einzug exakt zu beschreiben, denn vielfach wechseln die konstruktivistischen Begründungen sehr stark. Es stehen etliche Konstruktivismen zur Verfügung (vgl. Reich 2001a; Wallner / Agnese 2001), die sich schon in ihren Grundzügen unterscheiden. Es gibt zudem auch Gemeinsamkeiten mit anderen Theorien, insbesondere im Blick auf das Verhältnis von Konstruktivismus und Pragmatismus (vgl. Hickman / Reich / Neubert 2003), aber auch Überschneidungen mit soziologischen (vgl. insbes. Gergen 1999) und psychologischen Theorien, in denen ein gemäßiger Konstruktivismus eine weite Verbreitung gefunden hat (vgl. einführend Reich 2002b, Kap. 3; Law 2000; Grundmann 1999). In den erkenntniskritischen Diskursen der Gegenwart sind Konstruktivismen Ansätze, die auf der kulturbezogenen Seite z. B. aus Poststrukturalismus, Feminismus, Kulturtheorien, Dekonstruktivismus hervorgehen, die teilweise aber auch subjektivistisch oder aus den Perspektiven der Biologie (Maturana) radikal-konstruktivistisch entwickelt werden. Die eher engen biologischen oder aus der Hirnforschung abgeleiteten Thesen, die vor Jahren noch impulsgebend und verstörend wirkten, sind mittlerweile aber eher durch ein kulturalistisches Verständnis abgelöst worden (vgl. Schmidt 1994, Reich 2001 a), das in Deutschland im methodischen Konstruktivismus der Erlanger Schule oder im Kulturalismus (vgl. einführend Hartmann / Janich 1996, 1998) ohnehin schon eine längere Tradition in der Philosophie hatte.

Der von mir vertretene interaktionistische Konstruktivismus ist als kulturbezogener Ansatz auf mehreren Ebenen entwickelt und begründet worden: vor allem als Erkenntniskritik mit einer grundsätzlichen Herleitung aus den Diskursen im Übergang von der Moderne zur Postmoderne (dargestellt als Kränkungsbewegungen der Vernunft in Reich 1998a, b), als Pädagogik (Reich 2002a) und als Didaktik (Reich 2002b).¹ In diesem Beitrag geht es mir um Anregungen für das Verhältnis dieses Ansatzes zur Fachdidaktik Pädagogik.² Dabei soll zunächst auf einige Missverständnisse eingegangen werden, die konstruktivistischen Ansätzen immer wieder entgegen gebracht werden, dann will ich einige grundlegende Aspekte einer

¹ In diesen Arbeiten ist auch auf weiterführende Literatur des Ansatzes verwiesen. Vgl. zur Information auch die Internetseiten des Ansatzes unter <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt>

² Ich gebrauche hier Pädagogik und Erziehungswissenschaften synonym, auch wenn sich etliche Gründe einer Differenzierung anführen ließen, die ich in diesem Kontext jedoch vernachlässigen will.

konstruktivistischen Didaktik im Blick auf die Bestimmung des Verhältnisses von Realität und Realem ansprechen und abschließend exemplarisch einige didaktische Grundbegriffe dieses Ansatzes auf die Fachdidaktik Pädagogik beziehen.

1. Missverständnisse in der Kritik am Konstruktivismus

In den Diskursen der deutschen Erziehungswissenschaft ist bis heute keine große Zuneigung zu Diskursen zu erkennen, die aus Poststrukturalismus, Dekonstruktivismus, Postmoderne, Cultural Studies oder Neopragmatismus und der Vielfalt sozialer Konstruktivismen stammen. Zwar werden solche Strömungen durchaus in einzelnen Ansätzen diskutiert, aber ihr prägender Einfluss auf grundständige Ansätze deutscher Pädagogik und Didaktik war bisher – mit Ausnahme der für die Didaktik weniger relevant gewordenen Systemtheorie Luhmanns – eher gering. Dies erscheint mir als eine Einseitigkeit und auch als Fehler, weil so eine Entkopplung von internationalen Diskursen, die vielfältig und theoretisch wie praktisch innovativ durch diese Strömungen geprägt sind, stattfindet. Die teilweise berechtigte Kritik an Widersprüchen in der theoretischen Begründung des radikalen Konstruktivismus (vgl. dazu z. B. Diesbergen 1998; Reich 1998 a) kann keineswegs auf alle Konstruktivismen übertragen werden und verkennt auch die eigene Entwicklung dieses Ansatzes. Insbesondere ein konstruktivistisches Denken, das kulturalistisch orientiert ist, und nicht wie der radikale Konstruktivismus eher über den Umweg einer biologischen (Maturana) oder psychologischen (Piaget) Begründung mit teilweise enger lebensweltlicher Interpretation kommt, kann hinreichend anschluss- und kritikfähig an pädagogische Diskurse sein (vgl. Reich 1999 c). Eine solche Anschlussfähigkeit, die für den Fachkontext wichtig ist, kann, so denke ich, besonders dann erreicht werden, wenn ein konstruktivistischer Ansatz an den erkenntniskritischen Diskursen ansetzt, die das Denken der Aufklärung, das in die meisten pädagogischen Ansätze eingeschrieben ist, in die sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen (auch bildungs- und erziehungsbezogenen) Kontexte der Postmoderne stellt und kritisiert.³ Damit ist eine erkenntniskritische Perspektive bezeichnet, die dem Konstruktivismus eine subjekt- und gesellschaftskritische Einstellung zukommen lässt, die allerdings nicht mehr wie bei aufklärerisch-emanzipatorischen Ansätzen den Illusionen der Moderne (auch nicht in ihren kontrafaktischen Visionen wie bei Habermas) folgen will, sondern die sich als ein Querdenken versteht, das keine neuen Meta-Erzählungen aufrichten kann und will, ohne deshalb in Beliebigkeiten aufgehen zu müssen. Auch für den Konstruktivismus verschwinden weder Begründungs- noch Geltungsfragen, auch Wahrheiten behalten ihren Platz, auch wenn sie durch die Setzungen von Verständigungsge-

³ Hier wird der Begriff so gebraucht, wie ihn Bauman (vor allem 1995, 1999) benutzt: Die Moderne verschwindet nicht, aber die Postmoderne zeigt ein Unbehagen an den Illusionen der Moderne, die auch als postmoderne Ambivalenzen fortdauern. Ein anderes Modell stellt die Systemtheorie Luhmanns auf, die ich hier nicht diskutiere, vgl. dazu kritisch Reich (1998 a, 312 ff.).

meinschaften und deren Interessen als auch durch Viabilität (die Passung auf das Problem und auf im Kontext gedeuteten Fakten) begrenzt und relativiert bleiben. Diese Ansicht versuche ich in meinen Arbeiten zu begründen und zu differenzieren.

Als Gemeinsamkeit fast aller Konstruktivismen ist hervorzuheben, dass alle Ansätze gegen einen mehr oder minder naiven Realismus auftreten, der entgegen den Einsichten der sprachpragmatischen Wende (oder den biologistischen Einsichten Maturanas) noch von Abbildverhältnissen, Widerspiegelungen oder einer Korrespondenztheorie der Wahrheit ausgeht, die das Wahre »dort draußen« ohne menschliches Zutun finden will und die verkennt, dass die menschliche Erkenntnis immer auf Teilen menschlicher, d. h. aus meiner Sicht vor allem kultureller Tätigkeiten beruht. Andererseits sind hier erkenntniskritische Ansprüche und Lernvorgänge deutlich zu unterscheiden. In der Lernforschung, wie sie z. B. durch Piaget oder neuere konstruktivistische Lernforschungen angeregt werden⁴, ist verständlich geworden, dass das Individuum in einer Kultur, wenn es sich Wissen aneignet, dieses immer erst *für sich* neu erfinden muss, um es in einen Entdeckungszusammenhang stellen zu können. Will ich z. B. die Einsteinsche Relativitätstheorie verstehen und für eigene Erklärungen benutzen, dann muss ich sie für mich erfinden, d. h. das darin liegende Problem und seine Lösung konkret nachvollziehen und abstrakt erläutern können, um diese Entdeckung zu würdigen und anwenden zu können. Diese Einsicht deckt sich auch mit der Pädagogik John Deweys, der Wissen und Handeln von vornherein in einen produktiven Kontext zum Lernen gesetzt hat. Hier muss jeder Lerner seine eigene Wirklichkeit tätig konstruieren, was aber die Rekonstruktion kultureller Errungenschaften mit einschließt, um Anschlussfähigkeit und Handlungskoordinationen in einer Kultur herzustellen und zu gewährleisten. Dabei ist die lernende Rekonstruktion solcher Entdeckungen ein aktiver, konstruktiver Vorgang, der neue Betonungen, Akzente, Modifikationen bis hin zum Vergessen gegenüber den möglichen Entdeckungen setzt. Hier gibt es kein vollständiges oder abbildbar eindeutiges Wissen für alle Wirklichkeiten. Hier muss daher ein notwendiger Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden einsetzen, der sowohl die Verständigung über das zu vermittelnde Wissen und Verhalten als auch über seine mögliche Viabilität für den Lerner reflektieren und diskutieren hilft. Dieser lerntheoretische Anspruch deckt sich aber nicht vollständig mit der erkenntniskritischen Perspektive, die das subjektive Erfinden in den größeren Beobachter-, Teilnehmer- und Handlungskontext der Zeit und Lebenswelt stellen muss.

Nehmen wir diese Ausgangslage, dann sind Kritiken am Konstruktivismus, er sei zu subjektivistisch, zu beliebig, böte keine hinreichenden ethischen Vorstellungen (dagegen Reich 2000) meist in nicht hinreichender Kenntnis der konstruktivistischen Texte verfasst. Auch in den zusammenfassenden Arbeiten über den Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft (z. B. Terhart 1999; Rustemeyer 1999)

⁴ Vgl. zu Piaget z. B. von Glasersfeld (1996, 1997) und Grundmann (1999); zur konstruktivistischen Lernforschung Reich (2002b, Kap. 3) und Law (2000).

fällt auf, dass insbesondere die Breite konstruktivistischer Arbeiten ignoriert wird und meist ein unter Konstruktivisten selbst schon überholtes Bild des Konstruktivismus gepflegt wird, das vorrangig die Position des radikalen Konstruktivismus in den Vordergrund rückt. Dieser aber ist nicht ausschließlich maßgeblich für die pädagogisch-konstruktivistischen Ansätze geworden, wie z.B. mein eigener Ansatz zeigt (vgl. auch Siebert 1999; Voß 1997, 1998, 2002). Wer sich heute ernsthaft mit konstruktivistischen Ansätzen im erziehungswissenschaftlichen Bereich beschäftigt, der kommt nicht umhin, sich mit einem breiten Spektrum an Theorien und Ansätzen auseinander zu setzen (vgl. Reich 2001 a).

2. Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik

Die konstruktivistische Didaktik, die ich vertrete, liegt mittlerweile in Buchform vor (Reich 2002b).⁵ Auf die dort umfassend gegebene Begründung und Beispiele kann hier nicht näher eingegangen werden. Als einen Überblick will ich in einem Schaubild⁶ einige Grundaspekte verdeutlichen, die die konstruktivistische Didaktik betreffen (vgl. nächste Seite).

In dem Schaubild S. 107 wird an drei zentrale Begriffe dieser Didaktik angeknüpft (vgl. Reich 2002b, 141 ff.):

- ▶ Konstruktionen sind Handlungen, in denen Lerner etwas selbst erfahren, ausprobieren, erfinden, experimentieren, in eigene materielle oder ideelle Konstruktionen überführen, die für sie viabel (mit Interessen, Motiven, Gefühlen, Assoziationen verbunden und auf Handlungen wirksam bezogen) sind.
- ▶ Rekonstruktionen sind hierbei jene Entdeckungen, die über den konstruktiven Anteil vermittelt, an das bisherige kulturelle Wissen, an Praktiken, Routinen und Institutionen anschließen, um sich in einer Kultur zu orientieren und verständigen zu können.

Dekonstruktionen zeigen Ergänzungen, Modifikationen, Kritikmöglichkeiten an bisher gängigen Erklärungen, Bedeutungen, Verständigungen, sie ermöglichen Verstörungen, um zu neuen Lösungen zu gelangen oder bekannte Lösungen in Frage zu stellen.

Diese drei Perspektiven erscheinen als wesentlich, wenn didaktische Prozesse reflektiert und geplant werden. Allerdings gibt es – vereinfachend in dem Schaubild angedeutet – auch perspektivische Unterscheidungen für das Symbolische, imaginäre und Reale, die zur Bestimmung einer konstruktivistischen Didaktik relevant sind. In diesem Abschnitt will ich auf diese Perspektiven einleitend eingehen, bevor ich im nächsten Abschnitt das Schaubild mit den Begriffen Lernen bis Evaluation im Blick auf die Fachdidaktik Pädagogik weiter erläutere.

⁵ Vgl. als Vorarbeiten auch z. B. Reich (1998 d, e, 1999 a).

⁶ Vgl. dazu auch das Schaubild in Reich (2002b, 155), das dort den Gang der Argumentation bezeichnet und ausführlich entwickelt wird.

	Beobachterrelevante Unterscheidungen in didaktischen Prozessen		
	Konstruktion	Rekonstruktion	Dekonstruktion
Interaktiver Ansatz	Zirkularität von Inhalten und Beziehungen beachten  Symbolisches – Imaginäres – Reales als Beobachter-, Teilnehmer-, Handlungsperspektiven		
Lernen	<i>Learning by doing</i> : so viel wie möglich	Reproduktion von Wissen: so viel wie nötig	Halbwertzeit des erlernten Wissens beachten
Lernbedingungen	selbstorganisiertes Lernen mit möglichst hoher Eigenständigkeit	„erfolgreiches“ Lernen rekonstruieren	eigenes Lernen und Lernbedingungen kritisieren
Rolle des Lehrenden	Moderator und Visionär, der sich als Lerner versteht	Mehrwisser, aber kein Besserwisser	die Macht der Manipulation erkennen
Rolle des Lernenden	Freier Konstrukteur, Didaktiker und Visionär	Einsicht in Notwendigkeiten	Widerstand Ablehnung sind möglich
Planung und Methoden/Medien	Unterricht gemeinsam planen	Notwendigkeiten gemeinsam erörtern und begründen	Planungen kritisch gemeinsam evaluieren und Konsequenzen ziehen
Partizipatives Lehren und Lernen	Sinn und Regeln gemeinsam erfinden	Sinn und Regeln aus Einsicht übernehmen	Sinn und Regeln hinterfragen und kritisieren
Konstruktives Lehren und Lernen	Selbstbestimmung möglichst weit ermöglichen	Selbsttätigkeit als Mindestbasis für reproduktives Lernen	Methodische Armut im Unterricht erkennen/beseitigen
Systemische Benotung	qualitatives Feed-back konstruktiv entwickeln	Zielvereinbarungen treffen und systemisches Benoten	Grenzen von Notensystemen reflektieren und bewusst machen
Evaluation	eigene Lerngruppenentwicklung und z.B. Schulentwicklung (Schule neu erfinden) unter Beachtung anderer Systeme (z.B. System Familie, System Gesellschaft)		

Einige Grundanliegen konstruktivistischer Didaktik

Was bedeutet das Symbolische, Imaginäre und das Reale für die Bestimmung einer Didaktik?

- Didaktische Prozesse stellen sich bei bewusster Reflexion als *symbolische* Leistungen dar, mit denen Wissen und Bildung⁷ markiert und normativ (Inten-

⁷ Zum Verhältnis von Bildung und Konstruktivismus vgl. Reich (2002b, 41 ff.).

tionalität) umgesetzt werden sollen. Das Symbolische allein aber reicht zur Bestimmung der Didaktik nicht hin, denn es repräsentiert überwiegend eine rationalistische Seite des Lernvorgangs, die in der konstruktivistischen Didaktik um zwei Dimensionen erweitert wird:

- ▶ Das *Imaginäre* bezeichnet jene Vorstellungen und Gefühle des Subjekts und jeden Lernalters, die noch nicht zu symbolischer Einsicht und Bewusstheit gelangt sind, die aber als Imaginationen (als Begehren, Wünsche) das Lernen immer mit steuern.⁸ An dieser Stelle zieht die konstruktivistische Didaktik zwei wesentliche Konsequenzen: (a) Lehrende können das Imaginäre aufgrund einer Sprachmauer nicht instruktiv steuern, d. h. sie müssen eine grundsätzliche Grenze zum Verstehen des Lernalters respektieren (vgl. Reich 2002 a, Kap. 4); (b) Lehrende müssen gleichwohl das Imaginäre als Antrieb didaktischer Handlungen beachten und können es durchaus in die Planungsarbeit mit einbeziehen (vgl. Reich 2002 b, 212 ff.).
- ▶ *Reale* Ereignisse relativieren das Symbolische und das Imaginäre. In der Praxis macht sich das Reale immer wieder geltend. Individuell erscheint es mir z. B. als Staunen, weil ich im Gegensatz zu meinen Imaginationen oder symbolischen Theorien über die Realität (die ich immer schon als *Etwas* voraussetze) Erscheinungen bemerke, die ich nicht erwartet habe. Es mag auch der Moment einer sinnlichen Gewissheit in der Wahrnehmung vor dem Verstand und der Vernunft sein, die eine mir äußerliche Welt auf einem Schlag ganz klar, rein und erhaben, vielleicht auch schrecklich schön oder unverstündlich gewaltig erscheinen lässt.⁹

Für die konstruktivistische Didaktik bezeichnet das Reale eine kritische Einstellung, denn es markiert Grenzen unserer re/de/konstruktiven Tätigkeiten (vgl. ausführlicher Reich 2002 d). Diese Grenzen sind für die Bestimmung eines didaktischen Ansatzes grundlegend wichtig. Daher will ich ihnen nachfolgend näher nachgehen.

Auf der Seite der gesellschaftlichen Praktiken erscheint heute das Reale z. B. zunehmend mehr als Risiko. Es sind die Risiken unserer Praxen selbst, die im Realen immer wieder schonungslos aufgedeckt werden. Die Rede von der Risikogesellschaft (Beck 1986) zeigt, dass unsere Erfindungen, Technologien, Strategien sehr oft nicht nur kontrollierbare Effekte im engeren Beobachtungs- und Handlungsfeld erbringen, sondern Gegeneffekte in anderen Feldern erzeugen, die weniger zu kontrollieren sind. Je mehr wir auf die Viabilität unseres Fortschritts setzen, desto gefährlicher können Risiken werden, die nicht nur eine uns äußere Natur gegen uns im Sinne von unvorhersehbaren Naturkatastrophen schicksalhaft zu führen scheint, sondern die wir durch Kultur und Technik ebenso real erzeugen. Es ist dies keine von uns geplante und kontrollierte Realität, sondern sie kommt als Rea-

⁸ Die Rolle des Imaginären wird umfassend hergeleitet in Reich (1998 a; 1999 c; 2002 a), eher praktisch (1998 c).

⁹ Bereits Hegel betonte die Differenz zwischen der sinnlichen Gewissheit als reichster »Erkenntnis« und der abstrakten Wahrheit des Symbolischen. Vgl. dazu auch Reich (2002 b, Kapitel 2.5).

les von außen und scheinbar unerwartet zurück. Die Theorie des Unerwarteten nennen wir dann z. B. die Theorie der Risikogesellschaft.

Wir erkennen Risiken daher in unterschiedlicher Weise an: Als von Menschen konstruierte oder produzierte, als vom Menschen oder von der Natur produzierte Unfälle, die aufgrund unterschiedlicher Faktoren zu Stande gekommen sind, als Katastrophen, die nicht vorhersehbar waren, als Ausdruck vergessener Risiken bei technischen Entwicklungen, als Erscheinungsformen des Terrorismus, die den Schrecken der Überraschung nutzen usw. Das Reale zeichnet sich in unseren Praxen eben dadurch aus, dass wir nicht wissen können, was alles geschehen wird. Immer erst im Nachhinein werden wir wissen, was wir nicht wussten oder vorstellen konnten. Das Reale wird in unseren Praxen mithin zu einem Grenzbereich, den wir von unseren übrigen Weisen der Welterzeugung, die uns als Realität (oder synonym als Wirklichkeit) erscheinen, deutlich unterscheiden müssen. Wenn wir das Reale dann jedoch benennen, diese Pointe müssen wir hinnehmen, gehört es schon zu unserer mehr oder minder reflektierten Realität. Es markiert also eine Grenze der Reflexion.

Dieser Unterschied von re/de/konstruierter Realität und einer Grenze der Unvollständigkeit, des Ungewissen und Unbewussten ist auch für die Didaktik entscheidend. Didaktiker sind als Individuen und als Gesellschaftsmitglieder hierbei vor eine doppelte Aufgabe gestellt:

Individuell ist die Sozialisation des Menschen ein Abarbeitungspotenzial an Erfahrungen (der Begriff *experience* von Dewey trifft es noch besser) nicht nur mit Symbolvorräten und Imaginationen, sondern immer auch mit dem Realen: Mein individuelles Wissen, meine Lebenserfahrung in meiner Biografie, meine Wahrnehmung und mein Vorstellen sind stets mit realen Ereignissen konfrontiert. Sie sind unvollständig und vervollständigen sich nach und nach immer mehr, ohne je voll werden zu können; sie sind ungewiss und werden doch nach und nach gewisser, ohne je Gewissheit erreichen zu können; sie sind unsichtbar miteinander verknüpft und erst im Nachhinein – wenn überhaupt – verstehe ich, was jenes Reale für mich damals verändert hat und hieraus re/konstruiere ich mir meine Biografie.

Gesellschaftlich ist das Reale immer schon kulturell, sozial, ökonomisch usw. ausgeschlossen, d. h. das Symbolische und Imaginäre sorgt in der Gesellschaft sehr stark für individuelle Möglichkeitserwartungen. Dies betrifft auch das Wissen und die Bildung. Das Wissen und die Bildung ist immer bei anderen, die schon alles zu wissen scheinen. Überall gibt es Wissensvorräte – mitunter vergessene –, die das schon als symbolische Realität für sich fixiert haben, was ich als Individuum, als Lernender erst noch real erfahren muss. Es ist diese Differenz, die das Reale an allen Orten erscheinen lässt und zugleich so ungleich über die Menschen verteilt: nach Wissen und Unwissen, Halbbildung und Unbildung, Macht und Ohnmacht usw.

Und noch eine Unterscheidung ist aus konstruktivistischer Sicht für das Reale maßgeblich. Das Reale erscheint zunächst als ein extern Reales, das als eine nicht vom

Menschen gemachte Realität wirkt. Es erscheint in unseren Diskursen wie eine Mahnung an unsere Ohnmacht. Aber seine Externalität und Unverrückbarkeit, hierüber sollten wir uns keine Illusionen machen, ist immer in großen Teilen in unsere re/de/konstruktive Verfügungsgewalt gestellt. So versuchen wir es symbolisch und imaginär einzuverleiben und zu bearbeiten, damit es von all seinem Schrecken oder Staunen das Ungewohnte und Bedrohliche verliert und zu unserem Bild und einer verstehbaren Ordnung wird. Und genau dies ist die wesentliche Aufgabe von Didaktik.¹⁰ Deshalb erscheint es mir auch als sinnvoll, in der Didaktik weitreichende Reflexionen über solche Ordnungssetzungen zu unternehmen.

In dieser didaktischen Aufgabe sind drei Positionen für mich besonders wichtig (vgl. Reich 2002b, 90ff.; 2003):

- ▶ Als Beobachter nehmen wir Selbst- und Fremdbeobachterperspektiven ein, um uns in unserer Umwelt und Kultur zu orientieren, diese zu beobachten und daraus Schlüsse für viables Handeln und Wissen zu ziehen. Die Beobachtungen finden nicht nur sinnlich gewiss statt, sondern richten sich auch auf Abstraktionen, sie beziehen sich hierbei auf Inhalts- und Beziehungsebenen.
- ▶ Wir sind aber nicht nur Beobachter, sondern in Verständigungen immer auch Teilnehmer an bereits in der Verständigung vorausgesetzten Vorannahmen, die meist stillschweigend in unser Handeln und Wissen eingehen. Diese stille Verschwiegenheit explizit zu machen gehört aus konstruktivistischer Sicht zu den wesentlichen Aufgaben des Verständigens.¹¹
- ▶ Und wir sind Akteure, die in ihren Aktionen oft blind gegenüber Teilnahmen und beschränkt in ihren Beobachtungen sind. Gleichwohl ist die Akteursrolle auch relativierend für Beobachtungen und Teilnahmen, denn erst in den Handlungen zeigen sich die Möglichkeiten und Wirksamkeiten unserer Vorstellungen und Theorien.

Um diese drei Rollen kurz zu verdeutlichen, will ich sie auf das Wechselspiel zwischen Symbolischem, Imaginärem und Realem beziehen, denn am Beispiel der Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Handelns wird besonders sichtbar, wie wichtig eine Unterscheidung dieser Perspektiven auch für die Didaktik ist:

Als *Akteur* erscheint das Reale ereignishaft, wenn in unseren Handlungen etwas Unerwartetes geschieht. Aber ist dies eigentlich nicht ständig der Fall? Sind es nicht sehr viele »kleine« Situationen, an die wir uns anpassen, indem wir das Unerwartete, das leicht Variierende, Abweichende, durch uns vertraute Muster aneignen oder auch einfach als unwichtig ignorieren? Ist es nicht die entscheidende Aufgabe der Didaktik, uns hierbei zu helfen? Aber das Reale als bemerkenswertes Ereignis wird weniger in diesen Anpassungen an reaktualisierte Schemata unseres Denkens und Verhaltens empfunden, als vielmehr bei jenen großen Unklarheiten, die wir

¹⁰ Inwieweit dabei die Didaktik auch als eine Wissenschaft der Simulation zu verstehen ist, diskutiere ich in Reich (2002b).

¹¹ Vgl. dazu als Beispiel das Verstehen des Fremden, Reich (2002c).

überhaupt als Problem (bei Fehlen eines Schemas, eines Musters der Einordnung) und damit als Aufforderung zu einem Umdenken, Neudenken oder einer Verhaltensänderung bemerken. Dies scheinen die Sternstunden jeder Didaktik zu sein: Hier gibt es ein Motiv der Suche nach Erklärung, weil ein Problem als drängend und wichtig angesehen wird. Beide Positionen – das »kleine« und das »große Lernen« – sind für das Lernen wichtig: Auf der einen *üben* wir unsere Muster, Schemata usw. in unserer Realität (mit einem Anteil des Realen, der in Aktionen dann erscheint, wenn uns etwas überrascht, erstaunt, neu angepasst werden muss); auf der anderen *erleben* wir reale Ereignisse als äußerliche, uns in Erstaunen, Schrecken, Angst oder andere Gemütszustände versetzende Zustände, die uns sofort zwingen, eine imaginäre Vorstellung oder symbolische Bearbeitung zu erreichen. So sehen wir als Akteur z. B. in einer Wanderung eine Landschaft, die uns sinnlich berührt und sich als „große Weite“ spüren lässt; in unserem Imaginären schwingt plötzlich eine Erhabenheit, eine Sehnsucht, ein ozeanisches Gefühl, ein Moment des Erlebens von Schönheit, in der wir uns als dieses erlebend erscheinen; wenn wir darüber nachdenken oder sprechen, dann vergleichen wir es mit ähnlichen Erfahrungen, die bereits symbolisch festgehalten sind. Solche als real empfundenen Ereignisse sind meist von hoher Bedeutung, weil sie uns imaginär inspirieren und symbolisch antreiben. Das Flow-Erlebnis zählt zu diesen Ereignissen. In diesem Erlebnis vergessen wir alles um uns herum, unsere gesamten Aktionskräfte konzentrieren sich auf unser gegenwärtiges Tun, ja, wir vergessen sogar, uns hierbei zu beobachten. Nach einer Weile schauen wir erstaunt auf das, was wir im Flow getan haben. Es gehört zur nicht einfachen didaktischen Kunst, eine solche reale Begegnung zu ermöglichen, ohne sie vollständig instruktiv planen zu können. Dies ist nicht nur prinzipiell unmöglich, weil wir es didaktisch meist mit größeren Lerngruppen zu tun haben, die alle unterschiedlich auf reale Ereignisse reagieren, es wäre auch in einer Didaktik für einzelne Lerner unmöglich, denn Didaktik kann nur ein Möglichkeitsraum für *experience* sein, aber nicht ein *experience* selbst instruieren wollen.

Dabei sind Erfahrungsräume heute komplexer geworden. Angesichts einer zunehmenden Virtualisierung unserer Erfahrungsräume entsteht das Problem, dass wir als Akteure immer öfter vor der bloß noch eingegrenzten Wahl von Fernsehprogrammen, vorgefertigten Spielen oder begrenzt interaktiven Bildschirmen sitzen. Das Flow-Erlebnis verwandelt sich in den kurzweiligen Kick. Eine Ekstase des Fiktiven erscheint als unsere neue Realität, in der das Reale banalisiert wird.¹² Wo früher das Reale vor allem aus der Natur (einer äußerlichen Welt) zu kommen schien, da findet gegenwärtig ein beschleunigter Wechsel zur Kultur statt: Reale Ereignisse werden als Inszenierungen (Dramatisierungen) entworfen, um uns überhaupt noch in Staunen und Schrecken für eine kurze, gespielte Zeit versetzen zu können. Dieses Reale steht schon unter dem Vorbehalt einer Realität, die wir als bloß noch inszenierte erleben. Sie erschwert die Didaktik, weil sie deren Möglichkeitsräume

¹² Zur Medienkritik aus konstruktivistischer Sicht vgl. Reich / Wild / Zimmermann (2003).

als einseitige Wahrnehmung perspektivisch verengt: Immer schneller, immer kurzlebiger, immer visualisierter lernen zu wollen, ohne so vertiefend lernen zu können. Hier muss sich die Didaktik neuen kulturellen Herausforderungen stellen, indem sie vertiefendes Lernen wieder interessant macht und die Vielfalt von Lernmöglichkeiten beachtet (vgl. Reich 2002 b, Kap. 3).

Als *Teilnehmer* sind wir ständig mit dem Realen konfrontiert, denn es ist die äußere Welt, die uns ständig als real erreichen kann. Aber es gehört nun gerade zum Wesen unserer Teilnahme an Verständigungen in einer und mit einer Kultur, dass wir durch die Teilnahme dem Realen entrückt und in die Vermittlung mit Realität (dem schon gesicherten Bestand dieser Kultur) eingeschrieben sind. Als Teilnehmer verweigern wir daher eher die Möglichkeiten eines unvermittelten Erscheinens des Realen und reduzieren es auf die Realität, die schon Vorverständigung in unseren teilnehmenden Verständigungsgemeinschaften ist. Wir sagen dann: „Ja, so haben wir es erwartet. Anders konnte es auch gar nicht sein.“ Oder: „Wenn wir nur näher nachgedacht hätten, dann hätten wir dies so auch vorhersehen können.“ Allerdings sind wir nicht von Geburt an reflektierter Teilnehmer. Unsere Teilnahmen hängen von den Verständigungen ab, die wir nach und nach eingehen oder teilweise auch im Laufe unseres Lebens wechseln. Hier hängt es ganz und gar von der Art unserer Teilnahme an unterschiedlichen Verständigungsgemeinschaften ab, welchen Sinn wir einer vorgedachten Realität oder dem Erscheinen des Realen noch einräumen können. Als Künstler z. B. setzen wir vielleicht stärker auf das Erscheinen des Realen, wenn wir unsere Kunst als ein Wachrütteln gegen Sehgewohnheiten entwickeln.¹³ Als Forscher streben wir vielleicht danach, ein Reales erscheinen zu lassen, das uns Grenzbedingungen unserer Selbstgewissheit aufweist – so hat es etwa Einstein aufgefasst. Aber viele andere gesellschaftliche Tätigkeiten setzen eher auf die Normalität einer Realität, deren Abläufe kontrolliert erscheinen sollen. Dies erscheint jedoch als eher langweilig. Vielleicht suchen Menschen deshalb, das Reale besonders in Fiktionen und fiktiven Inszenierungen zu beschwören. Auch hier greift die Virtualisierung sehr stark als Teilnahmebedingung ein. Der virtuelle Teilnehmer kann leichter die Positionen wechseln, er kann beschleunigt unterschiedliche Teilnahmen einnehmen und dabei unverbindlich Realitäten annehmen und aufgeben. In diese Positionswechsel wird auch das Reale gerne einbezogen. Wir schauen einen Katastrophenfilm als Teilnehmer auf Zeit (der gut gemachte Film erhebt uns zu Teilnehmern, die mit agierenden Personen identifiziert sind), um in der Realität dieses Films (den wir als Film immer auch distanzierend und angstmindernd sehen können) das Reale als Schrecken zu erleben und damit – weil es doch »nur« ein Film ist – zugleich überwinden zu können. Mit dem Ende des Films scheint dann auch das Reale überwunden. Eine solche teilnehmende Didaktik wird man kaum erreichen können, und man sollte es auch nicht wollen. Der Genuss ist kurzfristig, der Behaltenseffekt eher gering, die eigene Artikulation der Teilnahme bleibt meistens aus. Eine Didaktik der Teilnahmen muss mehr leisten

¹³ Vgl. dazu weiterführend Reich (2002 e).

und steht doch unter der erschwerten Bedingung, dies in einer reizübersättigten Kultur mit Mitteln erreichen zu müssen, die nicht von vornherein auf oberflächliche Rezeption und bloße Show ausgelegt sein dürfen. Hierbei hilft nur eine handlungsorientierte Umstellung der Didaktik, wie sie die konstruktivistische Didaktik besonders konsequent einnehmen will.

Als *Beobachter* bemerken wir das Reale vielleicht am ehesten aus einer unvoreingenommenen Position. In der Selbstbeobachtung sehen wir uns staunen oder erschrecken, wenn etwas Unerwartetes eintritt. Wir spüren auch bei Ereignissen aus der Distanz des Beobachtens, dass etwas begreifbar existiert und in unseren Realitätsauffassungen schon einen Platz hat oder ungewöhnlich, neu, unbegriffen, noch nicht hinreichend vorgestellt ist. Dies erzeugt in der Selbstbeobachtung dann das Gefühl einer besonderen Anwesenheit des Symbolischen, Imaginären oder mitunter des Realen, die sich nicht einfach kontrollieren lässt und den Reiz wie auch die Gefahr des Neuen trägt. Als Fremdbeobachter sehen wir oft, wie das Symbolische, Imaginäre oder Reale anderen erscheint, die in ihrer Realität noch nicht das begriffen haben, von dem wir schon ausgehen. Dann bemerken wir die Differenz von einer Realität, über die man sich schon symbolisch ausdrücklich oder imaginär gefühlsmäßig verständigt hat, und dem Realen, das erst noch in die Verständigung gezwungen wird. Es kann uns aber auch umgekehrt gehen: Was wir als etwas Reales erleben, das ist für denjenigen, den wir beobachten, bereits eine symbolische oder imaginäre Realität, in der er sich schon recht sicher zu bewegen weiß (z. B. der Feuerwehrmann im Feuer, das uns in panischen Schrecken versetzt). Auch für diese Positionen greift die Virtualisierung unserer Lebenswelt ein. Zunehmend mehr werden wir zu Fremdbeobachtern, die ein vorgefertigtes Reales beobachten und dabei in der Illusion gehalten werden, als sei dies tatsächlich ein reales (nicht inszeniertes) Ereignis. Dabei verliert das Reale in unserer Kultur an seiner unmittelbaren Bedeutung, indem es als Realität gefertigt, produziert, inszeniert wird. Der Beobachter kann so das Reale leichter genießen und auch seine schrecklichen Seiten sich als Lustgewinn imaginieren, indem er sich nur begrenzt ausgeliefert sieht und die eigene Realität im Vergleich als angenehm empfinden kann. So sehen wir uns z. B. einen Katastrophenfilm an, um im „Überstehen“ dieser Katastrophe – meist vermittelt über Helden, mit denen wir uns identifizieren können – in unsere angenehme Realität zurückkehren zu können. Hier ist insgesamt kulturell zu beobachten, dass die Zeiteile, die wir als Beobachter verbringen, enorm zugenommen haben. Bei einer Lebenserwartung von ca. 75 Jahren verbringen wir im Durchschnitt schon heute mehr als 10 Jahre unseres Lebens vor dem Fernseher.¹⁴

Die Beobachterseite ist für die Didaktik angesichts der Vielfalt kultureller Interdependenzketten und Optionen in der Lebenswelt immer wichtiger geworden. Aber

¹⁴ Die durchschnittlichen Minuten vor dem Fernseher pro Tag: USA: 259, UK: 232, Italien: 229, Japan 215, BRD: 198 Minuten (Institut der deutschen Wirtschaft, Nr. 48, 8, 30.11.2000). In der BRD gibt es nur 1,5 Mio. Haushalte ohne TV-Apparat.

sie muss vor dem Hintergrund der kulturellen Veränderungen in der Gegenwart reflektiert werden, um nicht in unrealistischen Ansprüchen zu enden. Der quasi neutrale Beobachter z. B., der in didaktischen Settings oft unterstellt wird, ist eine bloß bequeme Interpretation, die die didaktische Reflexionsarbeit zu sehr vereinfacht. Kein Lerner schaut neutral auf irgendeinen Lerngegenstand und wird uns eine Beobachtung liefern, die Lehrende aus ihrer Sicht gerne wünschen. Die Lerner werden allenfalls etwas sehen lernen, wie Lehrende es wollen, wenn sie auf der Beziehungsseite mit den Lehrenden gut stehen wollen. Ansonsten sehen sie meist sehr Unterschiedliches und nur das, was *für sie* viabel ist. Also müssten Lehrende sie stets dort abholen, wo sie als Beobachter stehen, indem ihre Beobachtungen bzw. die Perspektiven, aus denen sie bisher schauen, zum Ausgangspunkt didaktischer Planungen und Veränderungen genommen werden. Angesichts der Beliebigkeiten virtueller Welten, die heute omnipräsent sind, ist dies eine enorme didaktische Herausforderung, denn oft muss so an Halbwissen oder entstelltes Wissen angeknüpft werden. Zudem gilt der Umstand, dass in heutigen Beobachterrollen eine Mehrperspektivität verlangt wird, die sich zugleich als ein Entwurf in die Lebenswelt hin thematisiert: Wie mache ich mich in einer zunehmend unübersichtlichen und beschleunigten Welt sichtbar, verständlich, interessant? Jeder Mensch muss in seinen beruflichen Orientierungen hier didaktische Leistungen in seiner Kommunikation mit anderen (und im Kampf um beruflichen oder sonstigen Erfolg) erbringen. Eine Vorbereitung auf solche Leistungen ist eine Didaktik des Lehrens und Lernens, in der nicht nur Lehrende, sondern auch Lernende grundsätzlich als Didaktiker aufzufassen sind und in der sie es auch grundsätzlich lernen, sich als Didaktiker zu verstehen. Es kann aber hier nicht Sinn der Didaktik sein, in eine kritiklose Anpassung an gesellschaftliche Moden zu verfallen, sondern es ist Aufgabe auch hier die Ambivalenz der postmodernen Forderungen (vgl. Bauman 1999) sichtbar zu machen.

Mit diesen Bemerkungen ist angezeigt, dass die konstruktivistische Didaktik nicht bloß ein didaktisches Modell für die Analyse und Planung von Unterricht sein will, sondern eine erkenntniskritische Perspektive in die Beobachtung, die Teilnahme und in Handlungsvollzüge in Lehr- und Lernprozessen mit einbringt. Dabei, dies zeigt der obere Teil des Schaubildes, wird ein interaktionistischer Ansatz gewählt, der sich sowohl auf Inhalte als auch auf Beziehungen bezieht. Die Beziehungsseite wird als ein Defizit in herkömmlichen didaktischen Ansätzen gesehen und prinzipiell in das didaktische Denken integriert (vgl. Reich 2002 a, Kap. 2 und 3). Didaktik ist immer auch Beziehungsdidaktik und macht eine professionelle Aus- und Weiterbildung im Bereich der Kommunikation und Sozialkompetenz erforderlich. Auf diesem Hintergrund kommt es zu einer Neudeutung didaktischer Grundbegriffe, die ich ausführlich entwickelt habe (2002 a, b) und hier nur andeutungsweise im Blick auf die im Schaubild genannten Aspekte im nächsten Abschnitt für die Fachdidaktik Pädagogik konkretisieren möchte.

3. Konstruktivistische Didaktik im Blick auf die Fachdidaktik Pädagogik

Lernen ist ein solcher Grundbegriff. Lernen ist für die konstruktivistische Didaktik konstruktives, re- und dekonstruktives, aber auch kreatives, soziales, situiertes, emotionales und individuelles Lernen (vgl. ausführlich Reich 2002 b, 158–201). Im Anschluss an John Dewey wird betont, dass Lernvorgänge immer an Handlungen und Handlungsvollzüge gebunden sind. Soviel *learning by doing* wie möglich, dies ist ein zentrales Grundanliegen des Ansatzes. Lernen ist ein aktiver Vorgang, der nicht äußere Wirklichkeiten abbildet, sondern in den Handlungen erst erzeugt. Diese Erzeugung aber ist nicht willkürlich, sondern schließt an Versionen von Wirklichkeitskonstruktionen, die sich für größere (und teilweise auch kleinere) Menschengruppen als möglichst erfolgreich erwiesen haben, an, ohne zu verkennen, dass die dadurch bezeichnete Viabilität kulturelle und soziale, teilweise auch natürliche Kontexte aufweist, die in das Konstrukt als Beobachtungen, normierte Teilnahmen oder erzwungene Handlungen eingehen. Eine grundlegende Situationsorientierung, die an den Bedürfnissen und Partizipationsmöglichkeiten der Lerner ansetzt, bildet den entscheidenden Handlungsrahmen, in dem didaktische Planungen erst Sinn und Geltung entwickeln können. In einem solchen lernenden Handlungsrahmen muss es durchgängig möglich sein, dass Lernende untersuchungsähnliche Beobachtungen, Explorationen und Experimente durchführen, auswerten und präsentieren, dass sie sich gegenseitig in ihren gemachten Erfahrungen austauschen, evaluieren und bewerten, dass sie entdeckendes und fragendes vor instruierendes Lernen stellen können, dass sie nach und nach aus vereinfachenden sinnlichen Beobachtungen zu einem diskursiven Verständnis in Lernvorgängen gelangen, indem sie die eigenen Lernwege als Möglichkeiten des Umgangs mit Gegenständen, Wissen und Verhalten betrachten, der nie abgeschlossen oder vollständig sein kann, dass sie Mitbestimmung an Lehr- und Lernprozessen nicht nur dem Worte, sondern auch in Handlungen erfahren können. Dabei ist die Reproduktion von Wissen und Verhalten nicht unwichtig, aber sie sollte auf ein Maß des Nötigen beschränkt werden, der im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden auch immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Denn heute ist mehr als je zuvor die Halbwertszeit des erlernten Wissens als Dekonstruktion zu beachten, um nicht die Viabilität von Lernvorgängen – wie es für das schulische Lernen mit langen Legitimationsketten der Curricula in Deutschland leider noch üblich ist – zu verfehlen. Die Fachdidaktik Pädagogik kann dabei mehr als andere Fächer helfen, ein solches neues Lernverständnis umzusetzen, denn sie ist in der Lage, dies am Beispiel der Entwicklung der Pädagogik (insbesondere im internationalen Vergleich) deutlich rekonstruieren zu können. Dabei allerdings müsste die deutsche Fachdidaktik ein wenig umlernen und Begriffe, die aus den pädagogischen Begründungskontexten verschwunden sind, zurückgewinnen. Der Lernbegriff gehört hier an zentraler Stelle dazu. Die Pädagogik hat ihn an die Psychologie abgegeben. Aber dort wird er zu sehr auf eine Lernforschung bezogen, die die didaktische

Handlung weniger in Betracht zieht. Insoweit ist eine Rückgewinnung erforderlich, die das Didaktische mit dem Lernen verbindet und hier auch eigene Forschungen in Gang setzen hilft, die durch fachdidaktische Praxis evaluiert werden können. Weitere Begriffe, die zurückgewonnen werden müssten, sind z. B.: das Kind (besonders verloren an die Psychologie), die Erziehung (verloren an Ratgeber), Methoden (verloren an Rezeptgeber), Beziehung und Dialog (verloren an die Kommunikationstheorie).

Was kann eine fachdidaktische Praxis hierbei leisten? Für die *Lernbedingungen* ließe sich evaluieren, inwieweit selbstorganisierte Lernprozesse erfolgreich verlaufen können. Fachdidaktik Pädagogik selbst wäre damit ein Modell für Erkenntnisse aus dem Fach: Es wäre sehr widersprüchlich, wenn in einem Unterricht über selbstorganisiertes Lernen nicht auch eine Praxis des selbstorganisierten Lernens zur Beobachtung, Teilnahme und als Handlungsvollzug stünde. Aber genau dies scheint mir gegenwärtig auch in der Fachdidaktik Pädagogik noch ein Desiderat zu sein. Eine konsequente Überprüfung von Theorien in einer (begrenzten) pädagogischen Praxis, wie sie gerade in diesem Fach als möglich erscheint, wird bisher viel zu halbherzig betrieben. Dies hat allerdings auch eine Ursache im Studium der Erziehungswissenschaften, das oft bloß theoretisch additiv erfolgt. Zwar sollte es in der Fachdidaktik Pädagogik Lehrenden sinnvoll erscheinen, aus der Perspektive eines Ansatzes (z. B. des Konstruktivismus oder eines anderen) ein Programm zu entwickeln, das auch anderen Ansätzen einen hinreichenden Geltungsraum zukommen lässt, der aus ihrer Perspektive schauen lernt. Gegenüber anderen Ansätzen ist diese plurale Sicht eine Stärke des Konstruktivismus, denn er muss zunächst nicht gegen andere Recht haben, weil er von vornherein unterschiedliche Versionen von Wirklichkeiten zugestehen kann. Aber dann will er auf der Basis dieses Pluralismus auch diesen Versionen nachspüren und erfahren, für wen sie unter welchen Umständen viabel sind. Er will und sollte es – wie andere Ansätze es auch zu leisten hätten – den Lernern ermöglichen, unterschiedliche Beobachtungen zu machen, eigene Positionen zu beziehen, um zu eigenen Entscheidungen für oder gegen bestimmte Sichtweisen auf der Basis einer Verständigung über Konsens und Dissens zu gelangen. Ein Fachdidaktiker, der so vorgeht, handelt zwar oft auf einer Metaebene, aber dies sollte nicht heißen, dass er ohne Perspektive und ohne eine bestimmte Sicht auf die Versionen von Wirklichkeiten handeln muss. Im Gegenteil: Aus einer begründet eingenommenen Sicht lassen sich klare Versionen bestimmen, die als viables Angebot gelten, sofern sie diskutiert und als viable Lösungen im Verständigungsprozess von Lernern angenommen werden. Angesichts der Pluralität wird man aber nicht erwarten können, dass sie immer auf alle und für alles passen. Dies zu diskutieren, hierfür Sinn und Differenzierungsvermögen zu schärfen und dies mit einer grundlegend experimentellen Einstellung zum Lernen und den Lernbedingungen zu vermitteln, scheint mir ein vorrangiges Ziel der Fachdidaktik Pädagogik sein zu müssen.

Vor diesem Hintergrund verändern sich die *Rollen der Lehrenden und Lernenden* erheblich. Lehrende werden neben einer instruierenden Funktion zunehmend mehr in eine Rolle des Moderators gedrängt, in der sie als Mehrwischer, aber nicht mehr als Besserwischer agieren. Ein Mehrwischer besitzt einen Informationsvorsprung, eine Kompetenz, die er einsetzen kann, um Lerner zu aktivieren, sich Informationen zu beschaffen, eigenes Wissen und Verhalten aufzubauen, Sinn und Bedeutungen für sich, mit anderen und gegen andere zu erschließen. Ein Besserwischer wäre er dann, wenn er meint, in allem Recht zu haben, was er denkt, vollständige oder perfekte Lösungen zu besitzen, den richtigen Weg des Lehrens und Lernens schon zu kennen, oder gar zu wissen, was aus einem Lerner einmal werden wird. Das Besserwissertum lässt sich von Lehrenden am leichtesten abbauen, wenn sie die manipulativen Mechanismen und die Macht der Lehrerrolle durchschauen und bekämpfen. In der Fachdidaktik Pädagogik sollte die Veränderung des Rollenverständnisses selbst zu einem umfassenden und konkreten Thema gemacht werden, das nicht nur auf der Ebene des Fachwissens zu entfalten wäre, sondern auch zu einer Verbesserung der Methoden- und Sozialkompetenz beitragen müsste. Es gibt genügend erziehungs- und human- wie kulturwissenschaftliche Ansätze im Nach- und Nebeneinander, an deren Aufstieg und Untergang man dies eingehend studieren kann.

Insbesondere im Bereich der Planung und Durchführung von Unterricht, im Einsatz von Methoden und Medien, hat die konstruktivistische Didaktik neue Vorstellungen eingeführt, die auch für eine Veränderung der Fachdidaktik Pädagogik interessant sein können. Das Planungsmodell umfasst Inhalte und Beziehungen und ist grundlegend partizipativ und konstruktiv ausgelegt (vgl. Reich 2002 b, 217 ff.). Dabei sollen die Methoden und Medien allerdings nicht beliebig ausgewählt werden, sondern sich an methodischen Prinzipien orientieren, die Auswahlkriterien für Methoden im Blick auf bestimmte Inhalte und Beziehungen thematisieren helfen. Die konstruktivistische Didaktik stellt einen großen Methodenpool konstruktiver und systemischer Methoden bereit, der über das Internet kostenlos bezogen und heruntergeladen werden kann.¹⁵ Dieser Pool soll nicht nur Lehrenden zur Bestimmung und Findung von relevanten Lehr- und Lernmethoden dienen, sondern auch für Lernende Anregungen bieten, die auf der Suche nach bestimmten Lernmethoden sind. In dem Pool werden vorrangig handlungsorientierte Methoden ausführlich und unter Bezug auf Quellen dargestellt, was für die Fachdidaktik Pädagogik ein leicht zugängliches Angebot darstellen kann. Weniger leicht zugänglich ist der Erwerb einer methodenkompetenten Einstellung, die allein über *experience* und Evaluation in Lerngruppen erreicht werden kann. Hier sind Fachdidaktiker – und dies sind für mich Lehrende wie Lernende – z. B. aufgefordert, mit eigenen Methoden und Erfahrungsberichten an der Erweiterung solcher Pools mitzuwirken, denn Pädagogik als Handlungswissenschaft trägt den Appell, nicht nur

¹⁵ Unter <http://konstruktivismus.uni-koeln.de>. Dieser Pool wird bis 2004 systematisch ausgebaut. Vgl. dort auch weitere Downloads.

über das Lernen zu reden, sondern veränderte Lernbedingungen selbst zu konstruieren.

Partizipation der Lerner und möglichst umfassende Konstruktion durch *learning by doing* scheinen mir zwei Eckpfeiler einer Fachdidaktik zu sein, in der die Viabilität der Lerninhalte nicht allein durch Expertenwissen festgelegt sein sollte. In meinen eigenen pädagogischen Seminaren mit Studierenden musste ich immer wieder feststellen, dass die vergessenen pädagogischen Zusammenhänge, die Zusammenhänge, die nicht in den Einführungen in die Pädagogik stehen, die eher interessanten und auch wichtigen Zugänge sind. Dies hängt mit dem oft verengten wissenschaftlichen Weltbild zusammen, das pädagogisch-einführende Fachliteratur charakterisiert. Eine Rekonstruktion der Pädagogik allein über Sekundärliteratur als Einführung in die Pädagogik erscheint aus konstruktivistischer Sicht als unzureichend und ebenso kritikwürdig, wie seinerzeit in der Reformpädagogik Schulbücher kritisiert wurden. Pädagogik als Unterrichtsfach setzt erst bei älteren Lernern ein und sollte als ein Fach genutzt werden, in dem inter- und transdisziplinäres Lernen selbstverständlich, der Umgang mit Primärquellen vorrangig, die Behandlung von exemplarisch vertieften Zusammenhängen vor einem oberflächlichen Überblickswissen stehen sollten, um bei den Lernern eine forschende und fragende Einstellung vor einer bloß abgefragt antwortenden zu erzeugen. Wer sich dafür interessiert, wie dies geschehen könnte, für den mag eine konstruktivistische Didaktik viabel sein. Dann wird er aber auch dazu aktiv beitragen müssen, diese Viabilität für sich und andere weiter zu entwickeln.

Um die Partizipation nicht nur verbal zu behaupten, sondern konkret zu leben, erscheint es als besonders sinnvoll, das Benotungssystem systemisch auszurichten. Das deutsche Schulsystem ist hier, wie die Pisa-Studie als ein Beispiel zeigt, alles andere als vorbildlich. Insoweit käme es in der Fachdidaktik Pädagogik darauf an – innerhalb der reglementierten Möglichkeiten – Beispiele für Alternativen zu setzen. Für die konstruktivistische Didaktik sind dies Zielvereinbarungs- und Fördergespräche, wie sie in der beruflichen Bildung und bei Beurteilungen im Beruf längst üblich geworden sind. Dabei sollte die Möglichkeit gegeben sein, dass die Benotungen nicht nur von oben nach unten, sondern auch von unten nach oben gegeben werden, um das Feed-back über Lernprozesse aus seiner Einseitigkeit zu befreien (vgl. Reich 2002b, Kap. 6).

Ich habe mich in meinen Bemerkungen zur Fachdidaktik Pädagogik auf die didaktische Seite beschränkt, indem ich einige ausgewählte und gewiss nicht systematisch entfaltete Hinweise für die Fachdidaktik als Didaktik, aber auch für die pädagogischen Inhalte und Beziehungen, die in dieser Fachdidaktik gelehrt und gelernt werden, gegeben habe. Diese Fachdidaktik als eine konstruktivistische zu entwickeln, wie ich es seit Jahren im Hochschulbereich zu realisieren versuche, erscheint mir als sehr vielversprechend, um Beispiele für eine veränderte Didaktik zu setzen, die dann ihrerseits Auswirkungen auf das pädagogische Handeln haben. Je weniger pädagogische Grundbegriffe und Theorien auf eine Handlungspraxis bezogen wer-

den können, desto größer wird die Erosion ehemals pädagogischer Grundbegriffe und das Verschwinden des Einflusses pädagogischer Theoriebildung auf die Gesellschaft sein. Und diese Erosion, in der die Pädagogik gegenwärtig viele Grundanliegen an die Psychologie und Soziologie, die Politikwissenschaft und andere Disziplinen – oder öffentliche und politische Diskussion mit oft kurzsichtigen Perspektiven – verliert, weil sie in meinen Augen zu sehr als Instruktionswissenschaft entwickelt wird, müsste grundlegend aufgehalten werden, um das quantitativ große Fach Erziehungswissenschaft auch als qualitativ hochwertiges Fach zu entwickeln, das mit neuen Forschungsansätzen und mit Engagement Lösungsbeispiele in einer Bildungskrise findet. Es müssten Lösungen sein, die nicht nur über das berichten, was an anderen Stellen erforscht wird, sondern aus eigener Forschungs- und Praxiskraft verstärkten Einfluss auf die Gesellschaft nehmen können. Insoweit sollte sich Fachdidaktik Pädagogik / Erziehungswissenschaften nicht vorrangig als eine bloße Lehrdisziplin verstehen, sondern müsste ihre Ressourcen zur Erforschung eines veränderten, verbesserten Lernens nutzen, modellhafte Lösungsbeispiele erarbeiten und vorbildhaft konstruktive Zeichen für viables Lehren und Lernen setzen und dokumentieren.

Literatur

- Bauman, Z.: Postmoderne Ethik. Hamburg (Hamburger Edition) 1995
- Bauman, Z.: Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg (Hamburger Edition) 1999
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1986
- Diesbergen, C.: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Frankfurt/M. (Lang) 1998
- Gergen, K. J.: Realities and relationships: Soundings in social construction. Cambridge, MA 1999³
- Glaserfeld, E. von: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1996
- Glaserfeld, E. von: Wege des Wissens. Heidelberg (Auer) 1997
- Grundmann, M. (Hg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1999
- Hartmann, D. / Janich, P. (Hg.): Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1996
- Hartmann, D. / Janich, P. (Hg.): Die Kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1998
- Hickman, L. / Neubert, S. / Reich, K. (Hg.): John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Reihe: Interaktionistischer Konstruktivismus. Bd. 1. Münster (Waxmann) 2003
- Law, L.-C.: Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In: Mandl, H. / Gerstenmeier, J. (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Befunde. Göttingen (Hogrefe) 2000
- Reich, K.: Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied u. a. (Luchterhand) 1998 a

- Reich, K.: Die Ordnung der Blicke. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u. a. (Luchterhand) 1998b
- Reich, K.: Das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In: Voß, R. (Hg.): Schul-Visionen. Heidelberg (Auer) 1998c
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. In: Pädagogik, Heft 7/8 1998d
- Reich, K.: Konstruktivistische Unterrichtsmethoden. In: System Schule, Heft 1/1998e
- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Didaktik. In: Voß, R. (Hg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied (Luchterhand) 1999³a
- Reich, K.: Krisen des Imaginären in der Zivilgesellschaft. Eine Analyse am Beispiel von Max Weber und Jean Baudrillard. In: Bukow, W.-D. / Ottersbach, M. (Hg.): Die Zivilgesellschaft in der Zerreißprobe. Opladen (Leske und Budrich) 1999b
- Reich, K.: Interaktionistischer Konstruktivismus – ein Versuch, die Pädagogik neu zu erfinden. In: System Schule, Heft 3/1999c
- Reich, K.: Interaktionistisch-konstruktive Kritik einer universalistischen Begründung von Ethik und Moral. In: Burckhart, H. / Reich, K.: Begründung von Moral: Diskursethik versus Konstruktivismus. Würzburg (Königshausen und Neumann) 2000
- Reich, K.: Konstruktivistische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Hug, T. (Hg.): Wie kommt die Wissenschaft zu ihrem Wissen?, Bd. 4. Baltmannsweiler (Schneider) 2001a
- Reich, K.: Konstruktivismen aus kultureller Sicht: Zur Position des Interaktionistischen Konstruktivismus. In: Wallner, F. G. / Agnese, B. (Hg.): Konstruktivismen. Eine kulturelle Wende. Wien (Braumüller) 2001b
- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied u. a. (Luchterhand) 2002⁴a
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Neuwied u. a. (Luchterhand) 2002b
- Reich, K.: Fragen zur Bestimmung des Fremden im Konstruktivismus. In: Neubert, S. / Roth, H.-J. / Yildiz, E. (Hg.): Multikulturalität in der Diskussion. Opladen (Leske und Budrich) 2002c
- Reich, K.: Realität im Konstruktivismus. In: url: <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt> 2002d
- Reich, K.: Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein? Konstruktivistische Überlegungen zur Kunstdidaktik. In: Buschkühle, C.-P. (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln (Salon-Verlag) 2002e
- Reich, K.: Beobachter, Teilnehmer und Akteure. Zur Beobachtertheorie im Pragmatismus und Konstruktivismus. In: Hickman, L. / Neubert, S. / Reich, K. (Hg.): John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Reihe: Interaktionistischer Konstruktivismus. Bd. 1. Münster (Waxmann) 2003
- Reich, K. / Wild, R. / Zimmermann, L.: Simulation als Kommunikation. Eine Einführung in die konstruktivistische Medienkritik. Münster (Waxmann) 2003
- Rustemeyer, D.: Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1999, Heft 4
- Schmidt, S. J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1994
- Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Neuwied u. a. (Luchterhand) 1999
- Terhart, E.: Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 1999, Heft 5
- Wallner, F. G. / Agnese, B. (Hg.): Konstruktivismen. Eine kulturelle Wende. Wien (Braumüller) 2001

Voß, R. (Hg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied u. a. (Luchterhand) 1997²

Voß, R. (Hg.): Schul-Visionen. Heidelberg (Auer) 1998

Voß, R. (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied u. a. (Luchterhand) 2002

Prof. Dr. Kersten Reich ist Professor für Allgemeine Pädagogik am Seminar für Pädagogik, Abt. Allgemeine Pädagogik, der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, D-50931 Köln.