

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 84 (1997)
Heft: 6: Systemisch-konstruktivistische Didaktik

Artikel: Subjektive Didaktik : was heisst das?
Autor: Kösel, Edmund
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529464>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 07.03.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Subjektive Didaktik – was heisst das?

Edmund Kösel stellt seinen Ansatz der «Subjektiven Didaktik» vor. Sie basiert auf der Prämisse, dass jeder Lernende in seinen subjektiven Strukturen wahrgenommen werden muss. Auf diesem Hintergrund versucht Kösel, didaktische Landschaften zu entwerfen.

Die postmoderne Situation

Sind wir früher davon ausgegangen, dass alles seine Ordnung, seinen Platz und seine Wahrheit hat, so erkennen immer mehr Wissenschaftler auf allen Gebieten: Wir können heute fast umgekehrt sagen: Nichts hat mehr seinen Ort, seinen Platz und seine Wahrheit. Um einen Ausspruch des Wissenschaftskritikers P. Feyerabend zu zitieren: Alles ist möglich – «anything goes», alles ist begründbar, und vieles verstehen wir nicht mehr. Und vor allem im Bereich der Pädagogik und Didaktik verstehen wir häufig die Kinder nicht mehr und sie uns als Lehrende oft auch nicht. Der Glaube an eine absolute Wahrheit und Gewissheit ist verschwunden. Monoansprüche und Monobehauptungen seitens des Lehrenden im Bereich der Wissenskonstruktionen, aber auch im Bereich des Sozialen und des Ethischen sind für die Schüler nicht mehr glaubwürdig und werden nicht mehr akzeptiert. Vor solchen Lehrenden beugen sie ihre Knie nicht mehr. Diese Situation und diese Bewusstseinshaltung nennen wir «postmodern». Wir glauben nicht mehr an die grossen, auf totalitäre Wahrheitsansprüche angelegten Theorien und Wissenssysteme. Diese waren und sind heute noch anderen Denkweisen, Lebensformen und Positionen gegenüber intolerant und verstehen sich als besser. Die postmoderne Haltung bedeutet: Wir nehmen die Pluralität von unterschiedlichen Denk-, Lebens-, Lehr-, Lern- und Wertformen ernst und bejahen sie sogar; viele empfinden dies sogar als Befreiung von alten hinderlichen Denkmustern.

Wir glauben nicht mehr an die grossen Theorien und Wissenssysteme.

Diese Erscheinung findet man heute überall. Man denke nur an die vielen Positionen zu politischen Problemen, wie z. B. zu Arbeitslosigkeit, Alterssicherung u. a. m. oder zur Entscheidung für oder gegen Europa mit allen Folgen, die wir gar nicht kennen können. Sie zeigt sich auch in der andauernden Vermischung von Sinnebenen in den Medien und in der Werbung. Solche Veränderungen erkennen wir schon in der Geisteshaltung von Kindern, die in die Schule kommen. Man denke nur an die Situation einer Erstklass-Lehrerin, die 25 postmoderne Kinder mit allen Ausprägungen erstmals vor sich hat und die Aufgabe übernimmt, eine neue Bewusstseinsgemeinschaft zu entwickeln.

Die didaktische Situation

Die Rechtfertigung didaktischen Handelns

Die didaktischen Theorien sind diesem Wandel meines Erachtens leider nicht gefolgt. Immer noch – seit mehr als 40 Jahren – werden die alten Modellvorstellungen, die alten Planungsraster für eine Unterrichtsstunde

und die alten Leistungsmessungs-Instrumente verwendet. Im wesentlichen wird nach wie vor stillschweigend die *Abbildtheorie* als Grundlage für die Rechtfertigung dieses didaktischen Handelns herangezogen, die davon ausgeht, dass Wissen und Handeln des Lehrenden bei den Lernenden grundsätzlich linear-kausal – wie bei einem Abziehbild – erzeugbar und auch so reproduzierbar wären. Dieses Wissen wird dann als kultureller Bestandteil und als Grundlagenqualifikation für das Überleben der nächsten Generation angesehen.

Der Bildungs-Tauschmarkt

Ein solcher Glaube wird durch die gesellschaftliche Konstruktion des *Bildungs-Tauschmarktes* unterstützt und verfestigt. Dieser Tauschmarkt beruht auf der Annahme, in Bildungsinstitutionen wie Schule, Fachschule, Hochschule usw. wäre Wissen durch Rituale der Leistungsmessung objektiv feststellbar und Symbole wie Zeugnisse, Noten usw. würden als Aktien zum Einlass in die nächst höhere Tauschmarktstufe berechtigen. Es wird ein Mythos von Gerechtigkeit und höherem Glück im Sinn von hochbezahlten beruflichen Positionen erzeugt. Dieser Mythos hält heute unvermindert spätestens so lange an, bis der Absolvent einer Hochschule, Fachschule usw. einen Arbeitsplatz sucht und kaum noch einen findet, da dieses Tauschmarkt-System in vielen Berufsbereichen nicht mehr funktioniert oder gar inzwischen zusammengebrochen ist – nicht nur bei uns in Deutschland.

Auch von dieser Sicht her ist eine Abbilddidaktik gesellschaftlich obsolet geworden: Milliarden sind wegen dieser Tauschmarkt-Philosophie in das gesamte Bildungssystem gesteckt worden, obwohl dieses auf dem anschliessenden Arbeits-Tauschmarkt kaum noch eine Relevanz für die Sicherung eines eigenen Arbeitsplatzes hat und den Absolventen keine existentielle Sicherheit bietet.

Wahrheitsanspruch

Noch eine dritte Perspektive ist für eine neue didaktische Positionierung bedeutsam: Die Entwicklung der Wissenschaften zeigt immer deutlicher, dass Theorien und empirische Ergebnisse keineswegs mehr als «wahres» Wissen gelten können, sondern durch den Paradigmenwechsel wird klar, dass nicht mehr allein die linear-kausale Denkweise – die unsere technologische Welt in einer ungeheuren Masse verändert und viele Fortschritte, aber auch enorme Schädigungen bewirkt hat – unsere Welt retten kann, sondern dass alles mit allem vernetzt ist und daher ein ganzheitliches rekursives Bewusstsein geschaffen werden muss. Der Glaube, in den kleinsten Teilen der Atome seien die Bausteine der Materie und des Geistes zu finden, ist längst nicht mehr haltbar.

Im Gegenteil: Die immer grössere Aufspaltung kann in sich zwar «Teilwahrheiten» und daraus abgeleitete Teilansprüche erzeugen, sie lassen sich aber nicht zu einem neuen emergenten, sinnvollen Ganzen zusammenfügen. Dies bedeutet auch für die Didaktik eine völlig neue Situation in den Bereichen der Wissenskonstruktion, der Wissensvermittlung und

Es wird ein Mythos von Gerechtigkeit im Sinn von hochbezahlten Positionen erzeugt.

der Wissensbewertung., aber auch der sog. «Erziehung», und vor allem eine Neubestimmung der Logiken des Denkens, Fühlens und Handelns.

Ansprüche an das Wissen

Schliesslich sind die Erwartungen der Gesellschaft insgesamt, aber auch diejenigen bestimmter Teilgruppen, an den Unterricht, an die Lehrenden und Lernenden einerseits z. B. grandios überzogen und andererseits unsicher. Forderungen nach einer Hyperpräzision von Wissen, d. h. dass in der Schule die «objektive Wahrheit» zu lehren sei, verbunden mit dem Glauben an die Machbarkeit und Herstellbarkeit von Qualifikationen – sog. Schlüsselqualifikationen, Basiskompetenzen usw. – richten sich an die staatlichen Bildungsinstitutionen. Dieser Glaube suggeriert, die Struktur des Individuums sei mit Hilfe von Unterricht in Richtung auf einen funktionierenden Menschen veränderbar, so wie die Theoretiker, Visionäre, Idealisten, Träumer und Konstrukteure ihn gerne hätten. Da müssten die Lehrer «Sozialingenieure» sein, ohne Rücksicht darauf, dass jeder Schüler bereits eine inkorporierte Primärstruktur mitbringt, die er nicht mehr ändern kann. Der Mensch ist – wie es die Theorie lebender Systeme darstellt – ein strukturdeterminiertes Wesen, das in sich operational geschlossen und rekursiv ist; d. h. er kann nur aus seiner bisherigen Lebensgeschichte und der Struktur, die sich daraus entwickelt hat, denken und handeln. Änderungen von aussen an seinem Primär- und Sekundärhabitus sind äusserst schwierig, wenn nicht in vieler Hinsicht sogar unmöglich.

Da der Lehrerstand aber zum grossen Teil fachlich leider nicht in der Lage ist, eine klare professionelle Abgrenzung seiner didaktischen, methodischen und anthropologischen Möglichkeiten vorzunehmen, verspricht er heimlich oder offen, diese Erwartungen auf irgendeine Weise zu erfüllen. Die Folgen sind z. B. ein ständig schlechtes Gewissen und oft eine symbiotische Angst vor Versagen. Sogar hoch angesehene Erziehungswissenschaftler spielen in diesem Als-ob-Spiel mit. Es kommt noch der Irrglaube hinzu, das staatliche Schulsystem sei ein völlig intaktes System mit den besten Ressourcen und den best-ausgebildeten Lehrern und vernünftigsten Eltern.

Es kommt der Irrglaube hinzu, das staatliche Schulsystem sei ein System mit den best-ausgebildeten Lehrern.

Dies ist zumindest anzuzweifeln, wenn man bedenkt, dass der Lehrerschaft in vielen Bereichen ein Voll-Studium an den Universitäten verweigert wird, wenn man weiterhin bedenkt, wie laienhaft oft über Fragen des Lernens seitens der Eltern diskutiert wird und wie wenige Ressourcen für Verhaltenstraining, Entwicklungszeit und Persönlichkeitsentwicklung der jungen Generation von der Gesellschaft, aber vor allem auch von Teilgruppen, wie z. B. ehrgeizigen Eltern, zugestanden wird.

Subjektive Didaktik

Etwa 20 Jahre habe ich mich intensiv damit beschäftigt, eine «objektive» Didaktik zu lehren, und mich bemüht, meinen Pädagogik-Studenten in ihren Unterrichtsversuchen «objektive» Kriterien dafür bereitzustellen. Dies ist mir nicht gelungen. Es hat sich eine «Als-ob-Didaktik» entwickelt, die so tut, als ob es eine objektive Wahrheit über Unterricht, Lehre und Lernen gäbe. So wurde viel Unsinn und Leid erzeugt.

Seit mir durch das Studium des Radikalen Konstruktivismus und durch die Diskussion um den Paradigmenwechsel klar wurde, dass es keinen objektiv richtigen, wahren oder falschen Unterricht geben kann, weil diese Auffassung mechanistisch, dogmatisch und anthropologisch falsch ist, machte ich mich auf die Suche nach einem anderen, passenderen Weg. Wir erkennen immer mehr, dass lebende Systeme, seien es Pflanzen, Tiere, Menschen, aber auch Organisationen, Institutionen, Unternehmen nach anderen Regeln, Gesetzmässigkeiten und Denkweisen existieren als nach denen des naturwissenschaftlichen linear-kausalen Denkens und dass sie sich dementsprechend auch anders verhalten. Daraus ergeben sich neue Konsequenzen auch für das Lehren und Lernen im Hinblick auf die Veränderbarkeit und Entwicklung von Menschen.

Jeder Lehrende und Lernende muss nach seiner eigenen Struktur determiniertheit lernen und lehren.

Die Theorie lebender Systeme – *Autopoiesis* – nach Maturana und Varela zeigt, wie jedes lebende System nach den Prinzipien der Selbstorganisation, der Selbstdifferenzierung und der Selbstreferentialität, also der Rückbezüglichkeit auf die eigene Lebens- und Lerngeschichte, handelt und denkt. Es kann gar nicht anders. Für den Unterricht bedeutet dies, dass jeder Lehrende und Lernende nach seiner eigenen Struktur determiniertheit lernen und auch lehren muss.

Es bedeutet ferner, dass jeder am Unterricht Beteiligte – ob Lehrender oder Lernender – längst seine eigene subjektive Didaktik entwickelt hat und nach seinen internen «Verrechnungen» – Vorthorien, Skripts, Lebenserfahrungen, frühen Botschaften, inkorporierten Strukturen im Primärhabitus usw. – auch lernen bzw. lehren muss.

Aus dieser Sicht heraus wurde die *Subjektive Didaktik* als Rahmen für die Analyse von Unterricht und für subjektive Handlungsentwürfe entwickelt. Sie könnte so eine Hilfe für die eigenen subjektiven Entscheidungen im Unterricht sein, im theoretischen Bereich aber neue Ausdifferenzierungen in unterrichtlichen Feldern erreichen, die bisher nicht beschrieben und durchdacht worden sind.

Grundlagen einer Subjektiven Didaktik

Die Basistheorien

Die Basistheorien für eine Subjektive Didaktik sind vor allem die *Systemtheorie*, die *Theorie lebender Systeme (Autopoiesis)* und die des *Radikalen und Sozialen Konstruktivismus*.

Es würde hier zu weit führen, diese Theorien im einzelnen jetzt darstellen zu wollen. Einige Skizzierungen mögen zunächst ausreichen: Die Systemtheorie hat eine breite Wandlung vollzogen, und es gibt differenzierte Aussagen. Für eine Subjektive Didaktik stellt sie folgende wesentliche Gesichtspunkte bereit:

Die Theorie lebender Systeme: Autopoiesis

Lebende Systeme operieren nach eigenen rekursiven Regeln und Mustern. Aussenstehende können lediglich Beschreibungen vornehmen, die aber

niemals das System selbst sind. Lebende Systeme operieren rekursiv, sie sind operational geschlossen und in sich perfekt. Andererseits sind sie energetisch offen und für Veränderungen zugänglich, wenngleich die Zustandsveränderungen ausschliesslich aus sich selbst heraus geschehen und niemals von aussen determinierbar sind. Menschen sind als lebende Systeme danach prinzipiell autonom und bringen eine je eigene Welt hervor. Die Umwelt ist kein Kausalfaktor, sondern jeder Mensch selektiert nach seiner eigenen Struktur und seinen eigenen Bedürfnissen. Wir driften in einem breiten Korridor und haben darin viele Möglichkeiten der Selbstorganisation und Selbstdifferenzierung, aber aus diesem Korridor kommen wir nicht heraus. Das bedeutet auch, wir können Verhalten und Denken von Lernenden als lebenden Systemen prinzipiell nicht linear-kausal vorhersagen oder berechnen. «Wahrnehmung im Dienste der Verhaltenssteuerung ist stets Auswahl und Bewertung, niemals Erkennen objektiver Gegebenheiten. Das Wahrnehmungssystem muss die Prozesse der Umgebung ordnen und Regelmässigkeiten aufdecken» (Roth, 1986; s. Kösel, Modellierung, S. 41).

Die Neurobiologen Maturana und Varela haben Lebewesen, auch uns Menschen, als autopoietische Systeme beschrieben. Solche Systeme sind dadurch charakterisiert, dass sie sich buchstäblich andauernd selbst erzeugen. Gemeint ist hier der Prozess, in dem ein Lebewesen die Elemente, aus denen es besteht, zu erzeugen und dadurch die eigene Einheit und Kohärenz aufrechtzuerhalten vermag. Lehrende wie Lernende sind solche Systeme, die in sich ein homöostatisches Gleichgewicht bewahren und in sich perfekt sind, solange sie leben.

Spätestens jetzt können wir erkennen, dass der Glaube, der Mensch sei in der Lage, wie eine «triviale Maschine» didaktische Inputs abbildmässig aufzunehmen und gleichsam automatisch zu einer internen Strukturveränderung zu kommen, durch die Erkenntnis der autopoietischen Bedingungen widerlegt ist. Eigentlich erleben wir tagtäglich, dass dieser Glaube nicht funktioniert, dennoch ist unser Bildungssystem im wesentlichen auf eine solche mechanistische Input-output-Didaktik eingeschworen. Lehrende, die diesem Glauben anhängen, kommen zu jenen Missformen didaktischen Handelns und der eigenen Professionalität, die den einzelnen Lernenden in seinen jeweiligen subjektiven Strukturen missachten. So werden viele Formen von Abwehr – Aggression, Frustration, Lähmung, Sich-tot-Stellen usw. – auf beiden Seiten produziert. So betrachtet, ergibt sich tagtäglich ein riesengrosses kognitives Geräusch in den Schulen, ohne dass sich Lehrende und Lernende in ihren Strukturen und in ihrem Bewusstsein ändern können.

Der Glaube, der Mensch sei in der Lage, didaktische Inputs abbildmässig aufzunehmen, ist widerlegt.

Der Radikale Konstruktivismus

Der Radikale und Soziale Konstruktivismus beschäftigt sich mit den Vorgängen der Wahrnehmung, der Entstehung von Erkenntnis und Bewusstsein und schliesslich mit der Konstruktion und Entstehung sozialer Systeme und deren internen Strukturen. Seine Kernaussage ist: «Es gibt keine Beobachtung, die unabhängig vom Beobachter ist.» Der Radikale

Konstruktivismus, wie er u.a. von P. Watzlawick, E. v. Glasersfeld und H. v. Foerster vertreten wird, behauptet, dass die Wirklichkeit, die wir zu entdecken und zu erforschen glauben, unsere eigene Konstruktion ist, ohne dass wir uns des Aktes der Erfindung bewusst sind.

E. v. Glasersfeld entwickelte eine These, die unsere bisherigen Denkgewohnheiten radikal in Frage stellt, nämlich «dass wir von der Wirklichkeit immer und bestenfalls nur wissen, was sie nicht ist». Das erkenntnistheoretische Problem besteht darin: Wie können wir wissen, ob das Bild, das unsere Sinne uns von der Wirklichkeit vermitteln, der «objektiven» Wirklichkeit entspricht? Er bringt das anschauliche Beispiel eines Apfels, den wir als glatt, duftend, süß usw. wahrnehmen. Doch wie können wir wissen, ob der Apfel diese Eigenschaften wirklich besitzt? Diese Frage ist unbeantwortbar, da wir unsere Wahrnehmungen von dem Apfel lediglich mit anderen Wahrnehmungen, aber niemals mit dem Apfel selbst vergleichen können, so wie er gewesen sein könnte, bevor wir ihn wahrgenommen haben. Auch er selbst weiss nicht, wie er riecht oder schmeckt. Ein anderes Beispiel: Wenn ein Baum im Wald umfällt und niemand zuhört, gibt es dann ein Geräusch oder nicht?

Die Vorstellung einer «objektiven» Realitätserkenntnis ist in Frage gestellt.

Die Vorstellung einer «objektiven» Realitätserkenntnis ist damit in Frage gestellt. Wie kommt es dann aber, dass wir in einer stabilen und verlässlichen Welt leben können, an der wir uns ausrichten und die unser Wissen und Handeln bestätigt, obwohl wir der «objektiven Welt» irgendwelche wahrgenommenen Eigenschaften und Gesetzmässigkeiten mit Sicherheit nicht zuschreiben können? Die Antwort des Konstruktivismus macht die Frage sinnlos: Wenn die Welt, die wir erleben und erkennen, notwendigerweise von uns selbst konstruiert wird, dann ist es kaum erstaunlich, dass sie uns relativ stabil erscheint (Watzlawick).

Diese erkenntnistheoretischen Fragen beschäftigen uns in der Subjektiven Didaktik, weil wir davon ausgehen, dass jeder Mensch seine eigene Welt konstruieren muss, und zwar gemäss seiner Struktur. Dies hat erhebliche Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung, für die Neubestimmung einer postmodernen Lehrplantheorie und nicht zuletzt für die Rituale und Methoden der Leistungsbewertung. Wenn wir die vielen Formen der Wissenskonstruktionen bei Lehrenden analysieren, so stellen wir fest, dass tatsächlich jeder Lehrende *den* Stoff, *das* Wissen und *das* Problem nicht «objektiv» vermitteln, sondern es ausschliesslich gemäss seiner eigenen Struktur, seiner eigenen Präferenzordnung und seiner eigenen Logik tun kann. Diese Logik ist ihm sehr oft nicht bewusst.

Wenn ich Lehrende fragte, nach welchen Prinzipien, Referenzebenen und Logiken sie ihr Wissen konstruieren und weitergeben wollen, habe ich bis jetzt nur wenige gefunden, die ihre eigenen Konstruktionen einigermaßen in diesem Sinne benennen können. Vielmehr herrscht ein «vulgärer Relativismus» vor, der besagt, dass Lehrende bei der Wissenskonstruktion oft blitzartig mehrere Bezugssysteme und deren Logiken durcheinanderbringen oder ohne Begründung wechseln. Sie definieren ihre Konstruktionen

häufig von Situation zu Situation, von Klasse zu Klasse unterschiedlich und eigen-sinnig. Sie erwarten vom Lernenden jeweils die Reproduktion ihrer eigenen, unterschiedlichen Methoden, Interpretationen und Zielkriterien für die Leistungsbeurteilung, ohne ihre Absichten und Logiken im Sinne einer Metakommunikation zu kommunizieren und offenzulegen. Die Lernenden müssen dann intuitiv die vom Lehrenden verwendeten oder erwarteten Bezugssysteme und Logiken – wie in einem epistemologischen Sumpf – erkennen und nachvollziehen. Für diejenigen, die diese Gabe nicht haben, sind solche Wissenskonstruktionen nicht zugänglich und daher oft auch nicht kommunizierbar. Die erbrachte und erwartete Leistung und deren Beurteilung fällt dann entsprechend aus – mit allen Folgen bis zum Ausschluss aus dem Tauschmarktsystem.

Dies alles soll kein Vorwurf sein. Die früher einmal für eindeutig gehaltenen Konturen und die Einheitlichkeit eines Wissensuniversums sowie fest umrissene Methoden der Erkenntnisgewinnung lösen sich – oft sehr geheim und stillschweigend – in eine Vielzahl unterschiedlicher, oft kontroverser Optionen, Versionen und Verflechtungen auf und geraten in Unschärfen, so dass Welsch sogar von einer «Unordentlichkeits-Vernunft» spricht.

Was sollen Lehrende in einer solchen Zeit und Situation machen? Viele haben das Gefühl, dass ihnen der Boden entzogen wird, auf dem sie bisher gestanden sind. Die Antwort können wir nicht nur in der Abkehr von einer Abbilddidaktik bisheriger Art, sondern weit mehr in einer Verständigungsdidaktik finden und evtl. die Neubestimmung einer subjektiven Epistemologie vornehmen. Daran arbeiten wir zurzeit. Im Sinne eines soliden Relativismus sollen die Bezugsebenen und Logiken der Lehrenden geklärt werden, die dann mit den Lernenden zusammen zu einer gemeinsamen Wissenskonstruktion und Wissensbewertung genutzt werden können. Mit Hilfe metakommunikativer Methoden soll ein gemeinsames Bewusstsein kommunizierbar und nachvollziehbar werden. So könnten wir wiederum zu einer lebendigen Kernbildung im Unterricht kommen.

Die Logiken der Lehrenden sollen mit den Lernenden zusammen zu einer gemeinsamen Wissenskonstruktion genutzt werden.

Die didaktische Landschaft

Bisher haben wir uns mit Teilfragen einer postmodernen Didaktik beschäftigt. Jetzt soll es darum gehen, wie wir unseren Unterricht ausdifferenzieren und damit spezifischer beschreibbar machen können. In der Subjektiven Didaktik verwenden wir eine Metapher: den Begriff der *didaktischen Landschaft*.

Sie soll uns zeigen, dass jeder Unterricht ein eigenes subjektives Profil aufweist und dass die jeweiligen Lehrenden und Lernenden in dieser Landschaft ihre eigenen Wege gehen müssen. Für ihre Beschreibung und Analyse sind spezifische Begriffe sinnvoll, die – im Unterschied zur Alltagssprache – eindeutiger bezeichnen sollen, was gemeint ist, zugleich aber auch eine Abgrenzung gegenüber anderen professionellen Sprachen vornehmen.

Drei wesentliche Komponenten im Unterricht sind als Grundpfeiler weiterer Ausdifferenzierungen anzusehen.

Basiskomponenten des Unterrichts

Für uns sind 3 wesentliche Komponenten im Unterricht als Grundpfeiler weiterer Ausdifferenzierungen anzusehen:

Ich-Komponente

Jede Person, gleichgültig ob Lehrender oder Lernender, hat ihre eigene Struktur, ihre eigene Lebens- und Lerngeschichte und daher auch ihre eigenen individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten.

Wir-Komponente

Wir leben und lernen überwiegend in sozialen Bezügen und Gemeinschaften. Das bedeutet auch, dass wir die Regeln, Perspektiven und Gesetzmäßigkeiten sozialer Systeme, die Bildung von Bewusstseinsgemeinschaften, von sozialen Sinnsystemen, eines gemeinsamen Wissensgeländes usw., hier besonders die des sozialen Bildungssystems, kennen und beachten lernen müssen. Die Vernachlässigung dieses Bereichs empfinden wir als einen erheblichen Mangel bisheriger didaktischer Ausdifferenzierungen. Wir benötigen also eine Theorie sozialer Systeme, mit der wir die Welt des «Wir» erklären können. Für uns ist dabei die Theorie sozialer Systeme nach Luhmann und Willke besonders geeignet: Kern- und Randbildung eines sozialen Systems, Erwartungen, Relationen und Präferenzordnungen in einem sozialen System u. a. m.

Sach-Komponente

Aus den bisherigen kurzen Ausführungen über den Radikalen Konstruktivismus und den soliden Relativismus ist deutlich geworden, dass wir im Bereich der Didaktik eine spezifische subjektive Epistemologie benötigen, die die individuellen Wissenskonstruktionen, Wissensstrukturen und Wissenserkenntnisse in einer angemessenen, unserer Zeit entsprechenden Weise beschreiben und ausdifferenzieren kann, so dass Lehrende wieder eine Grundlage für ihre eigenen epistemologischen Aufgaben gewinnen. Aus den oben genannten drei Komponenten sind im theoretischen Bereich eine *Theorie der Person*, eine *Theorie sozialer Systeme* und eine *Theorie einer postmodernen Epistemologie* zu entwickeln. Diese Basiskomponenten hat bereits R. Cohn identifiziert (s. Literaturangaben).

Sinnvoller Unterricht erscheint dann gegeben, wenn diese drei Strukturelemente als ein interdependentes System angesehen, gewichtet und in der Prozesssteuerung ständig ausbalanciert werden. Daraus entwickelt sich eine *didaktische Spirale*, die diese drei Basiskomponenten in einen ganzheitlichen Strom der Entwicklung für alle Beteiligten leiten lässt (Abbildung in Kösel, Modellierung, S. 166). Im Handlungsfeld sind parallel dazu die entsprechenden Leitdifferenzen, Methoden und Strategien dazu zu finden. Hierzu bieten die humanistischen Konzepte ein grosses Repertoire an, z. B. Psychodrama, Transaktionsanalyse, NLP, Nicht-direktive Gesprächsführung, Suggestopädie, Kinesiologie, körperorientierte Konzepte.

Das didaktische Morphem

Morpheme sind die bewusst geplanten und entschiedenen Wissens- und Handlungs-Einheiten, die der Lehrende für den Unterricht bereitstellen will. Dazu gehören seine *Leitdifferenzen*, allgemeine subjektiv entschiedene Sinnebenen für die Basiskomponenten Ich-Wir-Sache, seine *Prinzipien und Postulate*, seine *Anreize, Methoden und Strategien* und seine eigene *biographische Struktur*.

Die Chreode

Es gibt bisher keinen Fachbegriff, der die Entwicklungslinie des Bewusstseins eines Lernenden im Rahmen seiner Struktur determiniertheit bezeichnet. Wir wollen diese in Anlehnung an Waddington *Chreode* nennen (Chreode von griech. «chre»: es ist notwendig, «hodos»: der Weg): die subjektiv notwendige und kanalisierte Entwicklung von Bewusstsein, Wissen und Handlung eines Lernenden im Laufe seiner Strukturgeschichte.

Die Konsequenz dieser Sichtweise im praktischen Feld des Unterrichts ist, dass wir z. B. in verstärktem Masse auf die bisherige Struktur des Lernenden achten im Sinne von Entwicklungsprofilen, Skriptanalysen, Vortheorien zum Lernen oder zu einzelnen Fächern usw.

Die Konsequenz ist, dass wir in verstärktem Masse auf die Struktur des Lernenden achten.

Die Driftzone

Als didaktische Driftzone bezeichnen wir den Interaktionsraum, in dem sich Lehrende und Lernende begegnen. Es ist ein begrenzter Raum innerhalb des didaktischen Feldes, wo sich Anreizstrukturen in den Morphemen des Lehrenden und im Bereich der einzelnen Lernenden deren Chreodenpotential in einem aktuellen Lern-Milieu auf der Grundlage einer bestimmten Lernkultur begegnen und in bestimmte Richtungen driften.

Korridore

In dieser Driftzone ergeben sich zahlreiche Korridore, z. B.:

- Korridore der Entscheidung
- Korridore der ständigen Oszillation zwischen didaktischer Reflexion und didaktischem Handeln
- Korridore der vielen – bisher unmarkierten – Transaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden
- Korridore der Konstruktion von Wissen und Bewusstsein
- Korridore der aktuellen und gleichzeitigen Leistungsinterpretation z. B. von einzelnen Schülern (Abbildung «Ein didaktisches Feld» in Kösel, Modellierung, S. 238)
- und schliesslich Korridore der Produktfeststellung: Welche Produkte wurden erwartet, und welche sind feststellbar?

Die Driftzone des Unterrichts ist theoretisch viel zu wenig ausdifferenziert, so dass dort ein grosser unmarkierter Raum vorhanden ist. Dieses «didaktische Niemandsland» gilt es baldestmöglich aufzuarbeiten, weil dort viele Missverständnisse entstehen und zu ungeordneten Argumentationen – nicht nur von Laien – führen.

Postmoderne Lernkultur

Unser Ziel ist es, aus den vielen Teilbereichen und Teilproblemen des Lehrens und Lernens eine zusammenhängende Sichtweise zu entwickeln, Hinweise auf die gegenwärtige Bildungslandschaft zu geben und Anregungen und Perspektiven für die zukünftige Entwicklung zu finden, damit Lehrende für sich selbst eine Neubestimmung vollziehen können, wenn sie das Bedürfnis nach Neuorientierung und Weiterentwicklung der eigenen subjektiven Didaktik spüren.

Es ist undenkbar, Unterricht als etwas zu betrachten, das von der Organisation eines sozialen Systems abgekoppelt wäre.

In letzter Zeit ist viel über Organisationsentwicklung und Schulentwicklung gesprochen worden. Unsere Sichtweise ist ganzheitlich und integrativ: Es ist für uns undenkbar geworden, Unterricht als etwas zu betrachten, das von der Organisation eines sozialen Systems, wie es das Bildungssystem darstellt, abgekoppelt wäre. Umgekehrt ist es genauso unmöglich, die Schule nur als ein Problem der Schulorganisation anzusehen.

Unsere Vision mündet in einer von jedem Teilsystem selbst erarbeiteten Lernkultur, in der viele Elemente aus Unterricht, Gesellschaft und Organisation zusammenspielen. Wir arbeiten für eine konstruktivistisch-systemisch orientierte Lernkultur, in der jeder Beteiligte gemäss seiner Struktur und Möglichkeit seine Entwicklung weiterführen kann und in der eine vertraglich festgelegte Präferenzordnung als didaktische Leitdifferenz den Rahmen abgeben könnte. Zugleich soll dem einzelnen Teilsystem, wie z. B. einer Abteilung oder Klasse, ihre Autonomie im autopoietischen Sinne nicht nur zugestanden, sondern diese soll sogar bejaht werden.

Auch zu diesem Bereich haben wir eine ganze Reihe von Vorstellungen entwickelt, die wir auch schon in der Praxis umsetzen.

Literatur

- R. Cohn, Chr. Terfurth*, Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule, Stuttgart 1993.
- R. Fischer*, Das Ende der grossen Entwürfe, Frankfurt/M. 1995
- H. Gardner*, Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken, Stuttgart 1991.
- E. Kösel*, Persönlichkeitsentwicklung. In beruflichen Feldern auf der Grundlage des Psychodramas, Freiburg/Br. 1992².
- E. Kösel*, Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch der Subjektiven Didaktik, Elztal-Dallau 1997³.
- H. R. Maturana, F.J. Varela*, Der Baum der Erkenntnis, München 1987.
- G. Roth*, Das konstruktive Gehirn. Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis, in: *S. J. Schmidt*, Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Band 2, Frankfurt/M. 1992²
- F. B. Simon*, Unterschiede, die Unterschiede machen, Frankfurt/M. 1995
- P. Watzlawick*, Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus, München 1991.
- W. Welsch*, Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt/M. 1996.