

Vom Konstruktivismus zur pädagogischen Gelassenheit

Autor(en): **Arnold, Rolf**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **84 (1997)**

Heft 6: **Systemisch-konstruktivistische Didaktik**

PDF erstellt am: **20.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529644>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Vom Konstruktivismus zur pädagogischen Gelassenheit

Seit einigen Jahren verbreitet sich auch in der Pädagogik unter der Bezeichnung «Konstruktivismus» eine wissenschaftliche Sicht von Wirklichkeit, die diese als «konstruiert» und «beobachterabhängig» darstellt. Rolf Arnold zeigt die Kernpunkte auf und plädiert für eine Haltung der Gelassenheit, die sich von Illusionen der Beherrschbarkeit und Machbarkeit in der didaktischen Planung verabschiedet hat.

Die konstruktivistische These

Seit einigen Jahren verbreitet sich auch in der Pädagogik unter der Bezeichnung «Konstruktivismus» eine wissenschaftliche Sicht von Wirklichkeit, die diese als «konstruiert» und «beobachterabhängig» darstellt. Diese wissenschaftliche Sicht ist bei genauerer Betrachtung so neu nicht. Bereits lange vor Kant haben Xenophanes und später die Pyrrhos-Schule und Sextus Empiricus sowie später Giambattista Vico den «Schein» allen menschlichen Wissens zur Ausgangsbasis ihrer Philosophie genommen. «Sextus Empiricus gab im 3. Jahrhundert n. Chr. zu bedenken: «Wir können unsere Wahrnehmungen immer nur mit unseren Wahrnehmungen, nie aber mit dem Objekte unserer Wahrnehmung, so, wie es vor unserer Wahrnehmung war, vergleichen»» (Schmidt 1990, 50). In ähnlicher Weise lassen sich auch die Arbeiten von Piaget, Silvio Ceccato (vgl. Gumin/ Meier 1992, 29) und die fundamentalen Erkenntnis-Zweifel im Anschluss an die Quantenphysik als «Vorläufer» einer konstruktivistischen Erkenntnislehre verstehen («(...) und die unbeantwortete Frage, ob oder inwieweit das Bild, das unsere Sinne uns vermitteln, der objektiven Wirklichkeit entspricht, ist auch noch heute ein wunder Punkt in der Erkenntnislehre» (Glaserfeld 1990, 25).

Der sogenannte «Radikale Konstruktivismus» (Schmidt 1987; 1992) verschärft nun die relativistische Sicht von Wirklichkeit und verweist uns darauf, dass alles Deutung ist. Und sehr viel nachdrücklicher als seine erkenntnistheoretischen Vorläufer betont dieser radikale Konstruktivismus, «(...) dass wir die Welt, in der wir zu leben meinen, uns selbst zu verdanken haben» (Glaserfeld 1990, S. 17). Kennzeichnend für die radikal konstruktivistische Sicht der Wirklichkeit ist die vollständige Lösung vom repräsentationistischen Denken, d. h. von der Vorstellung, Erkenntnis sei die «Suche nach ikonischer Übereinstimmung mit der ontologischen Wirklichkeit» (ebd., S. 37): «Wir sehen nicht den «Raum» der Welt, sondern wir erleben unser visuelles Feld; wir sehen nicht die «Farben» der Welt, sondern wir erleben unseren chromatischen Raum» – so beschreiben Maturana und Varela die Erkenntnissituation des Menschen, und sie ergänzen: «Dennoch sind wir ohne Zweifel in einer Welt» (Maturana/ Varela 1987, S. 20). Gleichwohl können wir nicht mehr länger in einem naiven Realismus da-

Der «Radikale Konstruktivismus» verschärft die relativistische Sicht von Wirklichkeit.

von ausgehen, dass unsere Sinneseindrücke und unser Denken jemals mit einer absoluten, ontischen Wirklichkeit übereinstimmen können. Der radikale Konstruktivismus postuliert deshalb eine grundsätzlich andersartige Beziehung zwischen dem Beobachter (vgl. Luhmann u. a. 1990) und der beobachteten Welt, wobei es – wie Luhman in seinen «Konstruktivistischen Perspektiven» feststellt – «dabei bleibt»: «Ein Beobachter kann nicht sehen, was er nicht sehen kann. Er lässt sich durch die Offensichtlichkeit der ihn überzeugenden Form blenden» (Luhmann 1990, S.69). Der Mensch bildet demnach als Beobachter der Welt diese nicht einfach ab, sondern er konstruiert und erschafft das, was er zu erkennen glaubt im Akt der Beobachtung selbst, ganz so wie es Escher u. a. in seinem Bild der «Hände, die Hände malen, malen Hände die Hände malen» künstlerisch ausgedrückt hat.

Welche Folgerungen lassen sich aus diesem neuerlich geschärften Bewusstsein von der Relativität und der Subjekthaftigkeit allen Erkennens für die Pädagogik als Wissenschaft und Praxis ziehen?

Abschied von didaktischer Linearität

Die konstruktivistische Sicht ist für Pädagogik und Didaktik weiterführend und einengend zugleich.

Lernen ist Reinterpretation von bereits Bekanntem.

Weiterführend ist die Lehrtheorie, die der Konstruktivismus nahelegt. Lehren kann nämlich in Anbetracht der Konstruktivität und Beobachterabhängigkeit alles Wissens nicht mehr – wie in fast allen Didaktikmodellen – als unmittelbar ursächlich für Lernen angesehen werden. Wir müssen vielmehr erkennen, dass die beiden Verhaltensweisen Lehren und Lernen auch Ausdruck selbstreferentieller, d. h. «in sich geschlossener» und auf sich selbst zurückverweisender, subjektiver Entwicklungsprozesse (von Lehrenden und Lernenden) sind. Lernen ist somit Reinterpretation von bereits Bekanntem, zumindest fließt dieses in Lernprozesse nachhaltig ein, und Lernen besteht nicht aus der blossen Übernahme und Aneignung von Neuem, sondern folgt der Logik einer «biographischen Synthetisierung» (Ziehe 1982, S.191).

Einengend ist diese konstruktivistische Wende in der Didaktik deshalb, weil mit ihr Anleitungs- und Handreichungsmodelle, wie sie gerade in der Praxis oft erwartet werden, kaum entwickelt werden können, denn auch didaktische Modelle erweisen sich als Konstruktionen, d. h. als Ausdruck des ebenfalls selbstreferentiellen Prozesses wissenschaftlicher Erkenntnis. Und für diese gilt die Feststellung Luhmanns, dass es (...) schon für Unterscheidungen und Bezeichnungen (also für Beobachtungen) in der Umwelt des Systems keine Korrelate gibt» (Luhmann 1990, S. 40).

Gleichwohl erhält das Anliegen, nicht nur das Fachliche im Lernprozess zu sehen und zu betonen, gerade im Hinblick auf die wachsende Veralterungsrate dieses Fachlichen und die wachsende Bedeutung der ausserfachlichen oder besser überfachlichen Dimensionen dieses Wissens («Sich Wissen erschliessen können», «Wissen arbeitsteilig erwerben können»,

«Probleme selbständig lösen können» usw.) durch den Konstruktivismus einen erneuten Schub. Lehrerinnen und Lehrer müssen bei einem solchen erschliessenden und gestalterischen Umgang mit Wissen jedoch nicht nur über didaktisch-methodisches, d. h. lernerbezogenes Wissen zu verfügen, sondern auch über Qualifikationen zum selbständigen Umgang bzw. zur Konstruktion und Reinterpretation solchen Wissens. Es «langt» m.E. gleichwohl nicht, wenn Lehrerinnen und Lehrer gewissermassen zusätzlich oder parallel zu ihrer fachlichen Kompetenz auch «lernerbezogenes didaktisches Wissen» erwerben, sie müssen vielmehr eine *andere Haltung zu ihrem Fachwissen* erwerben. Hierzu müssen sie sich auch gegenüber dem Fachwissen von der Illusion des Faktischen lösen, erkennen, dass dieses Wissen konstruiert, auch unfertig und vorläufig ist und es auf eine aktive Haltung im Prozess der Entwicklung, Erschliessung und Anwendung dieses Fachwissens ankommt. Diese andere Haltung gegenüber dem Fachwissen beschreibt Holger Wyrwa mit den Worten:

Lehrer müssen erkennen, dass Wissen konstruiert, unfertig und vorläufig ist.

«Für den Lehrer als Wissensvermittler bedeutet dies, dass die Beherrschung des «reinen» Wissens lediglich nur noch eine Basisqualifikation darstellt. Vielmehr wird für den Lehrer wichtig zu erkennen, dass es zum einen das «richtige» Wissen nicht gibt und zum anderen seine Einflussmöglichkeiten bezüglich der «richtigen» Vermittlung von Wissen sehr begrenzt sind. Er ist Anbieter des Wissens, nicht Überträger des Wissens. Er hat keinen Einfluss auf die kognitive Verarbeitung des angebotenen Wissens durch den Schüler. (...) Auch kommt es «weniger» auf reine Wissensvermittlung an, als vielmehr auf die Wissensverarbeitung, auf den Umgang mit dem Wissen und auf das Erkennen seiner Konstruktivität und Relativität. Ziel ist es hier, dem Schüler Wahlmöglichkeiten anzubieten» (Wyrwa 1995, S. 39).

Fazit: Notwendig ist angesichts der Anregungen des Konstruktivismus nicht nur eine «Erweiterung» des pädagogischen Professionalitätsblickwinkels auf fachliche und ausserfachliche Dimensionen; es geht vielmehr auch um einen grundsätzlich anderen Modus des Umgangs mit Wissen (Modus der Konstruktivität).

Methodenkompetenz und didaktische Professionalität

Weil, wie uns die konstruktivistische Pädagogik lehrt, Menschen sich neue Erkenntnisse, Sichtweisen und Erfahrungen vor dem Hintergrund ihrer biographisch erworbenen Deutungsmuster und im Kontext ihrer eigenen Lernprojekte aneignen, ergibt sich eine zwingende Notwendigkeit für die professionell Lehrenden, Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden zu schaffen und Prozesse der selbsttätigen und selbständigen Wissenserschliessung zu ermöglichen (vgl. Arnold/ Siebert 1995, S. 91). Dies gelingt erfahrungsgemäss mit aktivierenden Methoden am besten (Arnold 1996). Entscheidend ist jedoch, in welchem didaktischen Kontext und mit welchem «Arbeitsauftrag» entsprechende Methoden eingesetzt werden. Nicht jede Gruppen- und Partnerarbeit dient der selbstgesteuerten Wissensaneignung. Und auch das Umgekehrte gilt: Nicht jeder Frontalunterricht verhindert selbständige Wissensaneignung. Darüber hinaus gilt es mit einer verbreiteten Praxisfolklore aufzuräumen: dem Methodenwechsel.

Methodenwechsel selbst ist kein Ausweis für professionelle Lehrarbeit; es kommt vielmehr darauf an, *wer* die Methoden wechselt und welche Methoden dabei gewechselt werden: solche, die «leiterzentriert» und wenig selbstständigkeitsfördernd sind, oder sogenannte Lernermethoden.

Fazit: Nicht die Methode selbst und auch nicht der Methodenwechsel sind das Entscheidende, sondern das diesen zugrundeliegende didaktische Anliegen und die Frage nach der Vorbereitung der Lernenden auf den aktiven Umgang mit der Konstruktivität von Wissen.

Pädagogische Gelassenheit

«Gelassenheit» steht m.E. zu Recht als Leitbegriff für eine Haltung, die sich von Illusionen der Machbarkeit, Beherrschbarkeit und Planbarkeit von komplexen Systemen und Prozessen verabschiedet hat. Während technokratische Konzepte durch die letztlich naive Annahme gekennzeichnet sind, wachsende Komplexität und Unsicherheit durch vermehrte und präzisere Planung «handhaben» zu können, setzen der Konstruktivismus und die neueren Systemtheorien auf eine Steigerung der Anpassungsfähigkeit *im Prozess selbst* (nicht mehr vorabgeplante Anpassung der Prozesse). Wenn wir angesichts der Vernetztheit, Kontingenz und Vielfältigkeit der Wirkungszusammenhänge in Bildungsprozessen nicht mehr zwischen Ursachen, Folgen und Nebenfolgen unterscheiden können, ist auch das didaktische Konzept einer Optimierung durch Planung nicht mehr realistisch. Notwendig ist vielmehr eine Binnensteuerung i.S. eines Sich-Anschmiegens an das Lebendige, d.h. «evolutionsgerechtes Verhalten» (Jantsch), welches eine gelassene Konzentration und ein humanistisches Menschenbild, beides Ausdruck von Biophilie (E. Fromm), voraussetzt. Eine entsprechende Haltung markiert E. Fromm mit den Worten:

«Fürsorge, Verantwortungsgefühl, Achtung und Erkenntnis stehen miteinander in engem Zusammenhang. Sie bilden ein Syndrom von Einstellungen, die beim reifen Menschen, der seine eigenen Kräfte produktiv entwickelt hat, der nur das haben will, was er sich selbst erarbeitet hat, der seine narzistischen Träume von Allwissenheit und Allmacht aufgegeben und die Demut erworben hat, die auf einer inneren Stärke beruht, wie sie nur echtes produktives Tätigsein geben kann» (Fromm 1981, S. 459).

Lehre i.S. von Verschränkung von Altem mit Neuem erweist sich als didaktische Quintessenz.

Nicht Lehre i.S. von «Geben» von neuem Wissen, sondern Verschränkung von Altem mit Neuem erweist sich als didaktische Quintessenz der aus dem Konstruktivismus kommenden Anregungen. Bei einer solchen Perspektivenverschränkung geht es in erster Linie um eine veränderte Mentalität des Umgangs mit Inhaltlichem in Lehr-Lern-Prozessen. Es geht um die Ausbildung eines Bewusstseins von der Konstruktivität des Inhaltlichen und um die Bereitschaft sowie die Fähigkeit, Lernarrangements zu schaffen. Erhard Meueler plädiert in diesem Zusammenhang für eine Überwindung des Oberkellner-Syndroms in der Erwachsenenbildung – er «bedient mit dem, was er aufzutischen hat», während ihm die Wünsche und Potentiale seines Gegenübers unbekannt bleiben (Meueler 1993, S. 213).

«In der klassischen Sozialform der Belehrung wird das unbekannt bleibende Gegenüber mittels der Darstellung des eigenen inhaltlichen Konzeptes und im Gefühl wissenschaftlich abgesicherter inhaltlicher Überlegenheit nicht richtig ernstgenommen. Der andere, dessen Namen gar nicht interessiert und daher auch gar nicht erst gefragt wird, soll das Gelehrte lernen, mehr nicht, wenn er denn Fragen stellt, dürfen diese nicht den Fluss der Vermittlung behindern, geschweige denn die Kompetenz-Fassade des Lehrenden ankratzen» (ebd., S. 208).

Die Pädagogik muss sich von solcher Schlichtheit didaktischer Vermittlungsdidaktik lösen und eine Professionalität zum «Lehren vom Anderen her» entwickeln. Wesentliche Bausteine für eine solche Ermöglichungsdidaktik sind die Offenheit und der Facettenreichtum von Lernarrangements, die bevorzugte Anwendung von Lerner- bzw. Aktivitätsmethoden, die bewusste und gezielte Förderung der Selbster-schlussungskompetenzen bei den Lernenden und die Reduzierung sowie Lebendigkeit der – leider oder sinnvollerweise immer noch notwendigen – Lehr-Inputs. Es geht demnach um zweierlei: um die «Kunst, mit dem Lehren aufzuhören» und um die «Kunst des Lehrens». Im Hinblick auf einen solchen Wandel der Lernkultur gibt es eine ganze Reihe von offenen Fragestellungen, wobei auch hierbei die Professionalisierungsfrage die wesentliche sein dürfte, d.h. die Frage, wie erreicht man, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer das Oberkellnersyndrom überwinden und eine ermöglichungsdidaktische Professionalität entwickeln.

Über diese «Kunst mit dem Lehren aufzuhören» schreibt Bertold Brecht:

«Me-ti sagte: Jeder Lehrer muss lernen, mit dem Lehren aufzuhören, wenn es Zeit ist. Das ist eine schwere Kunst. Die wenigsten sind imstande, sich zu gegebener Zeit von der Wirklichkeit vertreten zu lassen. Die wenigsten wissen, wann sie mit dem Lehren fertig sind. Es ist freilich schwer, zuzusehen, wie der Schüler, nachdem man versucht hat, ihm die Fehler zu ersparen, die man selber begangen hat, nunmehr solche Fehler macht. So schlimm es ist, keinen Rat zu bekommen, so schlimm kann es sein, keinen geben zu dürfen» (Brecht 1965, S. 69).

Literatur

- R. Arnold, (Hrsg.), Lebendiges Lernen. Bd. 6 der Schriftenreihe «Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung», Hohengehren 1996.
- R. Arnold, H. Siebert, Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Bd. 4 der Schriftenreihe «Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung», Hohengehren 1995.
- B. Brecht, Buch der Wendungen. Fragment. Prosa V. Frankfurt 1965.
- E. Fromm, Sozialistischer Humanismus und Humanistische Ethik, Bd. 9 der Gesamtausgabe, Stuttgart 1981.
- E.v. Glasersfeld, Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick 1990, S. 16–38.
- E.v. Glasersfeld, Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Gumin/Meier 1992, S. 9.
- H. Gumin, H. Meier (Hrsg.), Einführung in den Konstruktivismus, Zweite Auflage, München, Zürich 1992.

Pädagogik muss eine Professionalität zum «Lehren vom Anderen her» entwickeln.

- N. Luhmann*, u. a., Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München 1990.
N. Luhmann, Konstruktivistische Perspektiven. Soziologische Aufklärung 5, Opladen 1990.
N. Luhmann, Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven, Opladen 1990.
H. Maturana, F. Varela, Der Baum der Erkenntnis, 3. Auflage, Bern u. a. 1987.
E. Meueler, Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1993.
E. Meueler, Erwachsene lernen. Beschreibung, Erfahrungen, Anstösse, Stuttgart 1982.
S.J. Schmidt (Hrsg.), Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Frankfurt a.M. 1987.
S.J. Schmidt (Hrsg.), Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2, Frankfurt a. M. 1992.
S.J. Schmidt, Vorwort. In: Varela 1990, S.7–14.
F.J. Varela, Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven, Frankfurt a.M. 1990.
P. Watzlawick (Hrsg.), Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, 6. Auflage, München 1990.
P. Watzlawick, Wirklichkeitsanpassung oder angepasste <Wirklichkeit>? Konstruktivismus und Psychotherapie. In: Gumin/Meier 1992, S. 89–107.
H. Wyrwa, Konstruktivismus und Schulpädagogik. Eine Allianz für die Zukunft? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts, Soest 1995, S.15–45.
T. Ziehe, H. Stubenrauch, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen, Reinbek 1982.



Freies Katholisches Lehrerseminar St. Michael Zug

Infolge Erreichen der Altersgrenze des bisherigen Stelleninhabers ist auf **Beginn des Schuljahres 1998/99** oder nach Absprache die

Lehrstelle für Pädagogik/Psychologie

(Voll- oder evtl. Teilzeitstelle)
neu zu besetzen.

Wir suchen eine Persönlichkeit mit breiten geistigen Interessen, die

- sich in diesen Fächern akademisch qualifiziert hat
- anregend unterrichten kann und möglichst über eigene Unterrichtserfahrung auf der Volksschulstufe verfügt
- Seminaristen kompetent beraten kann in persönlichen Problemen wie auch in Schulpraxisfragen
- **noch ein anderes Fach erteilen könnte**
- bei der Neukonzeption der integrativen Lehrerbildung aktiv mitzuarbeiten gewillt ist und
- aus Überzeugung das religiöse Leben unseres Seminars mitzutragen bereit ist.

Besoldung und Pensionskasse gemäss Richtlinien des Kantons Zug

Wer sich für diese Aufgabe interessiert, kann sich auch an den derzeitigen Stelleninhaber wenden:

Dr. Arthur Brühlmeier, Tel. 056 496 10 79 (Privat) oder 041 710 29 93 (Sekretariat).

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind zu richten an:

Karl Stürm, Direktor, Lehrerseminar St. Michael, Postfach, 6301 Zug.