Ingeborg Schüßler

Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik

Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – theoretische und praktische Reflexionen

Im Folgenden werden anhand vier zentraler Thesen des radikalen Konstruktivismus Erkenntnisgewinne wie auch Widersprüche, die sich aus dieser Perspektive für erwachsenendidaktisches Handeln zeigen, herausgearbeitet. Ein abschließendes Fazit geht der Frage nach, wie viabel der Konstruktivismus für didaktisches Handeln ist.

1. Strukturdeterminismus und Selbstreferentialität – Die These von der subjektiven Konstruktion von Wissen

Der radikale Konstruktivismus bestreitet die Erkennbarkeit bzw. den Zugang zu einer beobachterunabhängigen Realität, er leugnet aber nicht deren Existenz, die als Hindernis erfahrbar ist, an dem unser Handeln und Denken fehlschlägt. Der Mensch konstruiert dementsprechend seine Wirklichkeit, ohne zu wissen, wie eine Außenwelt real beschaffen ist. Was der Mensch wahrnimmt, sind immer nur seine Erfahrungen von den Dingen, denen eine Bedeutung zugeschrieben wird, aber nicht die Dinge selber. Durch diese „Strukturdeterminiertheit" vermag das System daher nur mit den eigenen kognitiven Systemzuständen zu interagieren und vorrangig durch negative Rückkopplungsprozesse weitere kognitive Komponenten selbst herzustellen, was als „Selbstreferentialität" bezeichnet wird. Aber schon bei dieser Annahme stellt sich mir die Frage, wer hier eigentlich die Wirklichkeit konstruiert. Nach neurowissenschaftlicher Argumentation von Roth (1999, S. 325) ist nämlich nicht das Erkenntnissubjekt Konstrukteur seines Wissens, sondern das reale Gehirn. Wenn aber das Gehirn konstruiert, lässt sich aus dem Postulat der Selbstreferentialität nicht logischerweise auf eine Subjektorientierung in der Didaktik schließen.

Gleiches gilt für die Forderungen nach einem selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernarrangement. Zwar verarbeitet der Lernende die Reize auf eine ihm eigene Weise, dies schließt aber nicht unbedingt die Fähigkeit ein, sich selbstständig Wissen anzueignen und diesen Prozess autonom zu organisieren. Durch eine reine Selbststeuerung des Lernprozesses wird eine Auseinandersetzung mit Unbekanntem davon abhängig, inwieweit der Lernende einen solchen Konfrontations- und Verunsicherungsprozess überhaupt zulässt oder sich diesem gänzlich entzieht (vgl. Tietgens 1983, S. 223). Das Argument der Selbstbestimmung steht ebenfalls auf schwankendem Boden, wenn das Gehirn als Konstrukteur des Wissens und der Wirklichkeit gilt und in jüngster Zeit sogar der freie Willen des Menschen angezweifelt wird (vgl. Roth 2001, S. 427 ff.;

Singer 2003, S. 24 ff.). Meines Erachtens lassen sich nicht einfach aus der Kenntnis spezifischer innerpsychischer Vorgänge didaktische Prinzipien und Methoden ableiten.

2. Beobachtungsapriori – Die These von der beobachterrelativen Wirklichkeitskonstruktion

Aus der These der operationalen Geschlossenheit lässt sich somit schließen, das wir keinen unmittelbaren kognitiven Zugang zu unserer Umwelt haben, sondern nur als Beobachter. Im Konstruktivismus wird zwischen internem und externem Beobachter unterschieden. Dem internen Beobachter sind seine inneren Systemzustände zugänglich, indem er durch die Analyse seiner Erfahrung ein neues Ereignis als unterschiedlich von bisher bekannten Ereignissen beschreibt, somit wahrnehmen und entsprechend danach handeln kann. Ein anderer Mensch, der das Verhalten einer Person untersucht und auf der Basis eigener Unterscheidungskriterien interpretiert, fungiert als externer Beobachter, der nur etwas über das Verhalten, aber nichts über die inneren Zustände aussagen kann. „Die Bereiche des internen und des externen Beobachters sind überschneidungsfrei" (Schmidt 1992, S. 299), weshalb die Aussagen aus den beiden Beobachterbereichen nicht zur gegenseitigen Begründung herangezogen werden dürfen. Betrachtet man die didaktische Theoriebildung genauer, so zeigt sich, dass die Beschreibungen von Lernen und Lehren zwischen internem und externem Beobachter verwischen. Wenn die Lernenden beispielsweise vorgegebene Lernziele zu erfüllen scheinen, so wird der Lehrende als externer Beobachter dies als Ergebnis seiner Lehrinterventionen interpretieren (Beschreibung 2. Ordnung), aber wie die Lernenden die vorgegebenen Inhalte in ihr bestehendes kognitives System integriert haben (Beschreibung 1. Ordnung) und ob sie dieses auf veränderte Handlungsproblematiken transferieren können, kann der Lehrende nicht mit Sicherheit bestimmen. Die Schwierigkeit, der auch konstruktivistische Vertreter erliegen, ist die, dass Beschreibungen 2. Ordnung häufig mit der Beschreibung erster Ordnung gleich gesetzt werden (vgl. Maturana 1985, S. 15). So wird weiterhin zwischen selbstorganisiertem und fremdorganisiertem Lernen unterschieden oder zwischen totem und lebendigem Lernen, Erzeugungs- und Ermöglichungsdidaktik – dies alles sind Beschreibungen zweiter Ordnung. Denn wenn es für das erkennende System nur viable Konstruktionen gibt, werden solche Unterscheidungen irrelevant, zumindest aus der Organismusperspektive – dem internen Beobachter. Ob das Wissen aus fremdorganisierten Kontexten aufgebaut wird oder in selbstorganisierten authentischen Lernkontexten ist dann nur aus der Beobachterperspektive (externer Beobachter) relevant. Das Beobachtungsapriori hat für mein didaktisches und auch forschungsmethodologisches Handeln u. a. folgende Konsequenzen:

Lernen darf nicht als abhängige Variable des Lehrens betrachtet werden. Wie problematisch das ist, zeigt sich z. B. an den im Zuge des Forschungsmemorandums formulierten Forschungsschwerpunkten, wenn hier „nachhaltiges Lernen" als Folge „gelun-

gener Erwachsenenbildung“ gedeutet wird (vgl. Arnold u. a. 2002, S. 5). Dieser Aspekt ist ebenso für die empirische Forschung relevant. Was ich als „nachhaltiges Lernen“ bezeichne, sind zunächst Beschreibungen 2. Ordnung. Ich kann zwar Aneignungsaktivitäten beschreiben, aber nicht die dabei abgelaufenen Bewusstseinszustände und -inhalte rekonstruieren. Letztlich muss ich bei meiner Beschreibung und Beobachtung 2. Ordnung eigentlich noch eine Beschreibung und Beobachtung 3. Ordnung einführen, mich also dabei beobachten, welche erkenntnistheoretischen Voraussetzungen und Leitdifferenzen ich bei der Konstruktion von Hypothesen zur Beobachtung von gesellschaftlicher Wirklichkeit zugrunde lege und diese mit beschreiben. Aus dem Beobachtungsapriori müsste schließlich eine Relativierung allen Wissens abgeleitet werden, da dieses stets subjektiv konstruiert wird. Konstruktivistisch inspirierte Pädagogen kritisieren daher auch, dass Lehrende so tun, als gäbe es eine objektive Wirklichkeit, die zu vermitteln sei und entlarven dies als „Illusion des Faktischen“ (Arnold/Kempkes 1998, S. 261). Konsequenterweise müsste dann auch von einer „Illusion des Didaktischen“ die Rede sein. Ich denke, es ginge der Didaktik nicht darum, so zu tun, als seien diese Tatsachen und vermittlungsrelevanten Inhalte ontologische Gesetzmäßigkeiten. Es ginge aber darum, zwischen „immanenten“ und „beobachterrelativen Eigenschaften“ der Welt (vgl. Searle 1997) zu unterscheiden und ein Verständnis für die Konstruktionsmechanismen gesellschaftlicher Tatsachen entwickeln zu helfen.

Hans Tietgens versteht die Didaktik daher auch nicht als „Lehre über das Lehren“, sondern als eine „Reflexion über Lernsituationen“ (Tietgens 1992, S. 10). Aber für diese Beobachtung zweiter Ordnung fehlt im Konstruktivismus die Annahme gesellschaftlich vermittelter Sinnstrukturen (vgl. z. B. Bourdieu 1993; Schmidt 2003b), mit Hilfe derer ich z. B. erkennen könnte, dass es bei der Unterscheidung von selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Lernen nicht um verschiedene Lernprozesse geht, sondern um verschiedene gesellschaftlich normierte, funktionale Kontexte der Lernbeobachtung und Lernbestätigung (vgl. Schmidt 2003a, S. 41) und dass das unterschiedliche Verhalten von Frauen und Männern in Seminargruppen möglicherweise weniger auf individuellen biographischen Erfahrungsmustern gründet, als auf gesellschaftlich vermittelten und verinnerlichten geschlechtsspezifischen Erwartungshaltungen in sozialen Interaktionen.

3. „Viabilität“ – Die These von der instrumentellen Aneignungslogik des Wissens

Dem Wissenserwerb liegt das pragmatische Interesse zugrunde, sich in einer unübersichtlichen, kontingenten und komplexen Welt zurechtzufinden. Das Individuum organisiert und konstruiert sein Wissen nicht nach dem Maßstab einer Wahrheitsfindung, sondern nach dem Viabilitätsprinzip, d. h. danach, wie das, was es wahrnimmt, zu seinen bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen und seiner Umwelt „passt“ (vgl. v. Glasersfeld 1996). Überträgt man dieses Viabilitätsprinzip auf das Lehr-Lern-Geschehen, so hieße dass, dass Lernende wie Lehrende zunächst mit Hilfe vertrauter kognitiver Schemata die Lernsituation interpretieren und an vorhandenes Wissen anzuschlie-

ßen versuchen. Mit Hilfe des Viabilitätsprinzips kann ich mir als Erwachsenenbildnerin dadurch die unterschiedlichen Aneignungsaktivitäten (auch Lernwiderstände, Kommunikationsstörungen etc.) von Teilnehmenden erklären, aber ich verstehe dadurch noch nicht ihr Gewordensein, aus dem sich auch die Motive und Begründungen für das Lernen erschließen lassen. Das verweist auf einige Probleme des Viabilitätskonstrukts für die Didaktik:

Die Viabilitätsprüfung basiert letztlich auf dem Äquilibrationsprinzip. Wenn aber daran anschließende Assimilations- und Akkomodationsprozesse sich ausschließlich auf den mentalen Bereich beziehen, wird eine aktive Veränderung des als unpassend empfundenen oder pertubierenden Milieus ausgeklammert. Diese Vorstellung findet sich auch bei Arnold und Siebert (1995, S. 115 ff.), die Lernen als Prozess von „Perturbation – Krise – Reframing" deuten. D. h. das Subjekt kann durch Krisen ausgelöste Irritationen lediglich dadurch reduzieren, dass es seine Einstellung auf die Umweltgegebenheiten verändert. Ein solches „Anpassungs-Konzept" (Holzkamp-Osterkamp 1978, S. 28) verliert aber unabgängig vom Individuum existierende Lebensbedingungen und Machtverhältnisse aus dem Blick. Wirklichkeit wird als das Produkt mentaler Aktivitäten eines Individuums interpretiert und nicht als das Produkt sozialer und historischer Prozesse (vgl. Diesbergen 2000, S. 249). Das Handeln wird durch das Denken und reale Veränderungen werden durch Reframing ersetzt. Soziale Widersprüche werden zu logischen. Der Lernende verbleibt dadurch eigentlich in einer passiven Rolle gegenüber der Realität (Rustemeyer 2001, S. 26). Wenn Viabilität nur subjektiv bestimmt werden kann und lediglich überlebens-utilitaristischen Gesichtspunkten gehorcht, dann bleibt die Frage offen, wie Lehre überhaupt konzeptualisiert werden kann, wenn jeder selbst entscheidet, was für ihn passend ist. Konsequenterweise spricht Siebert dann von einer „Animationsdidaktik" (Siebert 1996, S. 89) und Arnold plädiert für eine „Methodenorientierte Erwachsenenbildung" (vgl. Arnold 2001, S. 102). Wenn aber der „für jeden Unterricht konstitutive Anspruch der Sache" entfalle – so kritisiert Terhart –, „dann würde dies auch für den Anlass von Unterricht und Didaktik gelten" (vgl. Terhart 1999, S. 640). Mit dieser Schwierigkeit sehen sich auch viele konstruktivistisch inspirierte Pädagogen konfrontiert. Sie fordern einerseits das Prinzip der „didaktischen Selbstwahl", halten andererseits aber an einer curricular, didaktisch bzw. bildungstheoretisch begründeten Inhaltsauswahl fest. Das ist allerdings nur möglich, wenn ich akzeptiere, dass die Individuen sich nicht jedes mal aufs Neue alles Wissen konstruieren, sondern auch auf „kulturell legitimes Wissen" (Rustemeyer 2003, S. 49) zurückgreifen können und Didaktik die Aufgabe hätte, dieses gemeinsam mit den Lernenden zu re- und dekonstruieren (vgl. Reich 2002). Darüber hinaus wären Inhalte, wenn ich der Kritik von Ute Holzkamp-Osterkamp folge, als Angebote zur Wiedergewinnung der eigenen Handlungsfähigkeit und Erweiterung der Verfügungsmöglichkeiten durchaus zu legitimieren. Didaktik wäre aber immer nur als dialogische zu konzipieren, d. h. Inhalte gibt es nicht unabhängig von den Lerninteressen und Handlungsproblematiken Erwachsener.

4. Strukturelle Koppelung – Die These von der intersubjektiven Wirklichkeitskonstruktion

Erst auf der Ebene der Intersubjektivität scheint es, als würden Begriffe, Handlungsschemata, Ziele und Gefühle auch von anderen geteilt, weshalb sie als realer gelten als das, was von einem selbst erlebt wird. Die „Viabilität 2. Ordnung" (v. Glasersfeld 1996, S. 197) zwischen System und Umwelt oder zwischen autopoietischen Systemen wird durch das Prinzip der „strukturellen Koppelung" erst ermöglicht. Dabei wirken die Zustandsveränderungen des einen Systems auf das andere und umgekehrt, so dass ein wechselseitig selektiver und Interaktionen auslösender konsensueller Bereich von Zustandsfolgen entsteht (vgl. Maturana 1985, S. 151). Dieser Abstimmungsprozess führt zum Aufbau sozial akzeptierter Wirklichkeiten, die wiederum Voraussetzung von Kommunikation sind und Wissen konstituieren. Die Bedeutungskonstruktionen sind daher nicht ausschließlich beobachterabhängig, wovon der Konstruktivismus ausgeht, sondern ebenso sprach-, kontext- und hierarchieabhängig (vgl. Böhme 1995, S. 234). Für mein didaktisches Handeln heißt das zum einen, mich für die mögliche Existenz herrschender Diskurse, die den Maßstab für die Viabilität 2. Ordnung erst setzen, zu sensibilisieren, da diese das „Aushandeln von Wissen und Bedeutung" (v. Glasersfeld 1996, S. 306) beeinflussen. Zum anderen müsste ich meine didaktischen Bemühungen auf die Situationsgestaltung von strukturellen Kopplungen richten, die den unterschiedlichen (lern)biographischen Erfahrungen und Handlungsproblematiken der Lernsubjekte Rechnung trägt. Ziel- und Inhaltsfrage werden dann erst in einem „konsensuellen Dialog" (Tietgens 1992, S. 165) geklärt. In der Didaktik wären somit nicht mehr Inhalte, sondern Prozesse (zur begründeten Auswahl und Bearbeitung von Inhalten) zu planen, zu gestalten und zu legitimieren.

5. Fazit

Der Konstruktivismus erscheint mir für das didaktische Handeln nur teilweise „viabel", was erklärt, dass in diesem Feld vorrangig ein „gemäßigter Konstruktivismus" vertreten wird (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1999). Letztlich geben auch Arnold und Siebert (1995, S. 169) zu Bedenken, dass „die konstruktivistische Lern- und Erkenntnistheorie eine notwendige, aber nicht hinreichende Grundlage für eine Didaktik der Erwachsenenbildung liefert". Auch wenn der Konstruktivismus die gesellschaftliche Vermitteltheit von Wissen ignoriert, so hilft er mir zu verstehen, dass „pädagogische Vermittlungs- und Aneignungsoperationen zu unterschiedlichen Referenzsystemen (gehören). Sie sind daher für einander nicht erreichbar, sondern kontingent" (Kade 1997, S. 52). Diese Kontingenz kann ich nicht durch eine ausgeklügelte didaktische Planung minimieren, sondern nur durch Kommunikation, sprich über strukturelle Koppelung. Diese ist allerdings weder empirisch beobachtbar noch direkt beeinflussbar, sondern entsteht im Prozess, also entzieht sich einer vorherigen exakten Planung (vgl. Fuchs 1999, S. 34). Didaktik wandelt sich somit von einer Planungs- und Handlungstheorie zu einer Reflexions- und Beobachtungstheorie von Lehr-Lernprozessen (vgl. Schüßler 2003). Didak-

tische Kompetenz kennzeichnet sich somit durch eine Beobachtung 2. Ordnung und einen Umgang mit Ambivalenzen. Denn im didaktischen Handeln muss ich so tun, als ob meine didaktischen Interventionen Wirkungen bei den Lernenden hinterlassen, um nicht jegliche Bemühungen sinnlos erscheinen zu lassen und gleichzeitig mir im Klaren darüber sein, dass es dafür keine Erfolgsgarantie gibt. Beobachtungen 2. Ordnung hinterlassen aber in der Geschichte meines didaktischen Handelns eine neue relevante Unterscheidung für mein Handeln in noch bevorstehenden didaktischen Situationen. Damit orientiert die kontinuierliche didaktische Reflexion indirekt mein didaktisches Handeln in der Zukunft. Hierdurch löst sich auch das klassische lineare didaktische Zeitschema auf zugunsten einer „verschobenen Aktualität, in der der Nachtrag entscheidend ist und in der nichts auf die Zukunft hin vorbereitet werden kann" (ebd., S. 92).

Literatur

Arnold, R. (2001): Von Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenendidaktik nachhaltigen Lernens? In: Heuer, U./Botzat, T./Meisel, K. (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 101–107

Arnold, R. u.a. (2002): Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Frankfurt a.M. (siehe auch http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2002/arnold02_01.pdf, Zugriff: 31.01.2003)

Arnold, R./Kempkes, H.-G. (1998): Praktisches des Konstruktivismus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 259–274

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.

Diesbergen, C. (2000): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Bern u.a.

Fuchs, P. (1999): Intervention und Erfahrung. Frankfurt a.M.

Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1999): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In. Tippelt, R.: Handbuch der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen, S. 184–192

Glasersfeld, E., v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a.M.

Holzkamp-Osterkamp, U. (1978): Erkenntnis, Emotionalität, Handlungsfähigkeit. In: Argument-Sonderband 28, Berlin, S. 13–90

Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 30–70

Maturana. H.R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. durchgesehene Auflage Wiesbaden

Reich, K. (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied

Roth, G. (1999): Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a.M.

Rustemeyer, D. (2001): Nichtsehen sehen. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Bielefeld, S. 15–28

Rustemeyer, D. (2003): Wer weiß? In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 35–52

Schmidt, S. J. (1992): Über die Rolle von Selbstorganisation beim Sprachverstehen. In: Krohn, W./Küppers, G. (Hrsg.): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt, S. 293–333

Schmidt, S. J. (2003a): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. In: Nuissl. E. u.a. (Hrsg): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Gehirn und Lernen, S. 40–50

Schmidt, S. J. (2003b): Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek

Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie. In: Arnold, R./Schüßler. I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 76–97

Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied u.a.

Singer, W. (2003): Ein neues Menschenbild. Frankfurt a.M.

Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 629–647

Tietgens, H. (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Bmp-Materialien. Frankfurt a.M.

Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn