

(Aus: System Schule, Nr.4/1999)

Woran erkenne ich den systemisch-konstruktivistischen Lehrer?

Winfried Palmowski

Bei der Suche nach Antworten auf die im Titel des Beitrags formulierte Frage wurde schnell eine grundsätzliche Problematik deutlich. Die Anlehnung pädagogischen Handelns an eine bestimmte (psychologische) Theorie wird sicher auch in konkreten, beobachtbaren Verhaltensweisen zum Ausdruck kommen, wichtiger allerdings erscheint in vielen Fällen die mit dieser Theorie verknüpfte Haltung, die hinter der einzelnen Verhaltensweise steht. Ein systemisch-konstruktivistisch orientierter Lehrer wird sehr wahrscheinlich häufiger lösungsorientierte oder zirkuläre Fragen stellen als seine Kollegen und seine Ansichten relativer formulieren, aber dies könnte er auch tun, ohne sich insgesamt am systemisch-konstruktivistischen Denkmodell zu orientieren.

Am einfachsten würde ein solcher Versuch im Kontext der behavioristischen Verhaltensweise gelingen, weil man sich im Rahmen dieses Ansatzes auf beobachtbares und damit beschreibbares Verhalten konzentriert und Techniken und Strategien zur Verhaltensänderung benutzt. In anderen Zusammenhängen, besonders der humanistischen Psychologie, könnte ein solcher Versuch, wie ich ihn hier in Bezug auf systemisch-konstruktivistisch orientiertes Handeln vornehme, gar kontraindiziert erscheinen. Carl Rogers etwa ging es um die (beraterische oder pädagogische) Haltung („Echtheit, Wärme, Akzeptanz...“) und nicht um die Techniken, („aktives Zuhören, Ich-Botschaften, Niederlagelose Methode der Konfliktlösung“) wie sie etwa Gordon aus dem Ansatz von Rogers heraus entwickelt hat, und wofür er auch entspre-

chende Kritik hinnehmen musste. Michael Behr: “Gordon fasst Rogers Konzept von Authentizität als Umformulierung von Du in Ich-Botschaften: Nicht: ‚Du bist ungezogen‘, sondern: ‚Ich bin frustriert‘. Empathie begreift er als kommunikationsstrategisches Know-how“ (Behr, 1987, 148).

Wenn ich jetzt also im Folgenden zu beschreiben versuche, woran ich den systemisch-konstruktivistisch orientierten Lehrer zu erkennen glaube, dann werden hinter den konkreten Verhaltensweisen auch immer die entsprechenden Haltungen mit erscheinen.

Eine weitere Möglichkeit der Eingrenzung bzw. der Annäherung an das Thema kann zusätzlich darin bestehen, Verhaltensweisen (oder Handlungsmuster) zu benennen, die ein solcher Kollege nicht zeigt. Und weil es mir einfacher erscheint, werde ich mit dieser Möglichkeit beginnen. Also, was passt nicht in das Handlungsrepertoire eines systemisch-konstruktivistisch orientierten Lehrers? Die erste Antwort, die ich geben kann, lautet:

- **Er hält keine langen Reden**

Die Form der Rede (oder des Unterrichtsvortrags) beruht auf einem veralteten Verständnis von Lehren und Lernen.. Dieses Verständnis lässt sich so formulieren: Ein gezielter und genau berechneter, auf die Zielgruppe didaktisch-methodisch zugeschnittener Input bewirkt ein kalkulierbares und bei allen Teilneh-

mern identisches oder zumindest vergleichbares Output als Lernergebnis.

Wer heute noch an so etwas glaubt, der schaue sich mal eine beliebige Unterrichtsstunde an. Er wird sehen, dass der Lehrer alle Schüler mit dem selben „Futter“ versorgt, dass alle Schüler die selben didaktisch-methodischen Schritte des Lehrers erleben, und trotzdem erwirtschaftet jeder Schüler für sich in jeder Unterrichtsstunde sein eigenes und individuelles Lernerlebnis, oft genug eins, das mit den Intentionen und Inhalten des Lehrers in keiner Art und Weise korrespondiert.

Diesen Sachverhalt hat Humberto Maturana, glaube ich, auch gemeint, als er einmal einen Vortrag eingeleitet hat mit den Worten: „Ich bin hier nur für das verantwortlich für das, was ich sage, aber nicht für das, was Sie verstehen.“

Lehren und Lernen lassen sich vor systemisch-konstruktivistischem Hintergrund nur verstehen als ein gemeinsamer Prozess der Produktion gemeinsamen Wissens. Lehrer und Schüler als Co-Produzenten.

Wenn jemand, der systemisch-konstruktivistisch zu denken versucht, im Unterricht Vorträge hält, dann muss er mit der Paradoxie leben, dass er auf der einen Seite glaubt, dass er irgend etwas besser weiß als seine Schüler bzw. Zuhörer, sonst würde er den Vortrag nicht halten, andererseits seine Theorie ihm aber sagt, dass er es gar nicht besser wissen kann, sondern bestenfalls anders.

Wenn wir der Grundaussage der Konstruktivisten zustimmen, dass unsere Vorstellungen von Wirklichkeit nicht Abbildungen der objektiven Wirklichkeit da draußen sind, sondern unsere ganz subjektiven oder im gemeinsamen, sozialen Diskurs entworfenen Wirklich-

keiten, dann lässt sich nämlich die Frage nach richtig und falsch oder richtiger und falscher letztendlich nicht mehr stellen. Wir können uns nur austauschen über unsere Konstruktionen von Wirklichkeiten und voneinander lernen – jeder übergeordnete Beurteilungsmaßstab entfällt. Sie merken: Inhalt und Form passen hier nicht mehr zusammen.

Man könnte jetzt noch einen Schritt weiter gehen und konstatieren, dass er dann auch keine (langen) Aufsätze schreiben dürfte. Diese Auffassung stößt (genau wie im obigen Fall) an pragmatische Grenzen, inhaltlich könnte man darauf verweisen, dass alles, was gesagt oder geschrieben wird, ohnehin nur Angebotscharakter haben kann – letztendlich handelt es sich aber um Vermittlungsformen, die dem systemisch-konstruktivistischen Denken wenig entsprechen, das eigentliche Forum des Gedankenaustausches ist meiner Überzeugung nach der Dialog (bzw. der Multialog)

• **Er gibt so wenig Antworten wie möglich**

Es gibt eine bekannte Definition des Lehrers, die lautet: Lehrer sind Menschen (das ist ja schon mal was!), die geben Antworten auf Fragen, die keiner gestellt hat. Das ist natürlich sehr polemisch und radikal formuliert, aber vielleicht gewinnt das Bild auf diese Art die notwendige Tiefenschärfe.

Natürlich geben Lehrer Antworten, aber deutlicher wird, dass in vielen pädagogischen Kontexten die Frage wichtiger ist als die Antwort. Wenn eine Frage angekommen ist, dann wird es beim Schüler auch zu Suchbewegungen kommen, und es wird eine oder mehrere Antworten geben.

Der Lehrer wird auch „wahre“ Antworten geben – „wahr“ in dem Sinne, dass wir Menschen zu dieser Zeit und in dieser Kultur und darauf verständigt haben, bestimmte unserer Annahmen und Vorurteile

für wahr zu halten. Andere Kulturen und andere Zeiten haben andere Wahrheiten. Eine der Aufgaben des Lehrerberufes ist die Vermittlung solcher Wahrheiten.

Der systemisch-konstruktivistisch orientierte Lehrer ist sich dabei der Relativität allen Wissens, aller Wahrheiten und aller Standpunkte (inklusive des jeweils eigenen) bewusst

und wenn es ihm gelingt, diese Sichtweise auch zu verdeutlichen oder zu vermitteln, dann ist nach meiner Überzeugung eine seiner wichtigsten Aufgaben erfüllt, denn jedem fundamentalistischen oder dogmatischen Denken wird auf diese Art und Weise der Boden entzogen. Diese Haltung bzw. diese Fähigkeit sollte meiner Ansicht nach zu den vieldiskutierten **Basisqualifikationen** hinzugerechnet werden, die zu vermitteln als zentraler Auftrag von Schule gilt.

Darüber hinaus wird der Lehrer auch „wahre“ Antworten geben in dem Sinne, dass er sich ganz persönlich, als Subjekt, entschieden hat, manche Dinge für wahr zu halten. Und er wird seine subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit den Schülern anbieten zum Vergleich, vielleicht auch als Reibungsfläche oder zur Herausarbeitung des Profils eigener Sichtweisen der Schüler, aber er kann nicht länger der geschichtslose oder gesichtslose Vermittler von Lernstoff sein, von dem die Schüler nicht mehr wissen als den Hausnamen.

Wenn ich jetzt also im Folgenden versuche, einige Antworten zu geben auf die Frage im Titel meines Beitrags, dann handelt es sich nur um ein weiteres Paradoxon, das sich aus dieser Form der Vermittlung ergibt. Ich werde im Folgenden ein paar Merkmale nennen, von denen ich denke, dass sie gut zu dem systemisch-konstruktivistischen Denken passen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der

Systematik werde ich sie einteilen in den Bereich des Unterrichts oder des Unterrichtens und zum Zweiten in den Bereich der Erziehung.

Zum Bereich Unterricht

Zugänge finden zu den Wirklichkeiten der Schüler

Rolf Werning (1996, 252) weist darauf hin, dass der systemisch-konstruktivistische orientierte Lehrer einem Schüler, der einen Fehler gemacht hat, nicht sagen wird: „Das ist verkehrt! Das ist falsch!“, sondern: „Kannst Du mir sagen, wie Du zu diesem Ergebnis gekommen bist?“ Oder etwas anders und allgemeiner formuliert: „Hilf mir, besser zu verstehen, aus welcher Wirklichkeit und aus welcher Vorstellung heraus Du dieses Ereignis erwirtschaftet hast.“ Ein sehr anschauliches und einprägsames diesbezügliches Beispiel („Anna, Hanna und die elf Kekse“) hat er in einem Beitrag über Mathematikunterricht und Konstruktivismus in einem früheren Heft (3/1997, 75-82) dieser Zeitschrift veröffentlicht.

Die Aufgabe des Lehrers besteht hier weniger darin, schulische Wirklichkeiten und Bedeutsamkeiten gegen die Fehler der Schüler zu setzen, sondern darin, das eine an das andere anzukoppeln und so Veränderungsprozesse (nichts anderes ist „Lernen“ zu unterstützen und zu beschleunigen.

Persönliche Zugänge zum Unterrichtsstoff ermöglichen

Urs Ruf und Peter Gallin (1996) verdichten diese Sichtweise und diese Vorgehensweise zu einem Unterrichtsprinzip: Der systemisch-konstruktivistische Lehrer sollte immer dann, wenn er einen neuen Lernstoff, einen neuen Unterrichtsstoff anbietet, in einem ersten Schritt den Schülern die Möglichkeit geben, ihren

ganz persönlichen Bezug zu diesem Stoff herzustellen: „Wie sieht meine Konstruktion, meine Herangehensweise, meine Sichtweise in bezug auf diesen Stoff aus?“ und erst in einem zweiten Schritt möglicherweise Vermittlungsschritte gehen, die dann für alle Schüler gleich gelten.

Wir haben diesen Gedanken einmal in einem Seminar an einem Beispiel „Die punischen Kriege“ durchgespielt, und es war beeindruckend, wie sich die Haltung der Lernenden veränderte. Es gibt ja diese Entscheidung in träges Wissen und in lebendiges Wissen. Wenn man das oben genannte Beispiel nimmt, dann könnte man fragen: „Wann haben sie stattgefunden? Wie hießen die Feldherren? Worum ging es? Wie sah der gesamtpolitische Hintergrund aus? Wer hat gewonnen, wer hat verloren?“, und die Antworten (nur die richtigen natürlich) wären dann abfragbares und mit Noten zu beurteilendes Wissen, dem jedoch keinerlei Funktionalität zukäme, und welches deswegen in den anderen Lebenskontexten der Schüler auch kaum funktional werden könnte. Aus dieser Sicht ist es dann durchaus logisch und folgerichtig, wenn sich (zumindest ein Teil) der Schüler schon in absehbarer Zeit kaum mehr daran erinnern kann, jemals etwas über die punischen Kriege gehört zu haben.

Ein systemisch-konstruktivistischer Lehrer würde die Schüler vielleicht eher mit Fragen beschäftigen, die die Schüler selber einbinden. Also: „Stellt Euch vor, ihr wärt der Feldherr der einen Seite gewesen“ oder: „Wenn Ihr dabei gewesen wärt, welche Möglichkeiten würden Euch einfallen, wie man diesen Krieg hätte verhindern können?“ oder wie auch immer.

Und in dem Maße, in dem die Schüler als Aktiva einbezogen werden in diese Thematik, werden die trägen Daten, die sie sonst immer auswendig lernen müssen, für sie wichtig, damit sie Lösungen entwickeln können. Sie sagen dann zum Beispiel:

„Wenn es meine Aufgabe ist, diesen Krieg zu verhindern, dann muss ich erst einmal wissen, worum es ging, und wie stark die beiden Parteien jeweils waren!“ und dann werden sie möglicherweise neugierig auf das Vorwissen des Lehrers, und dann können sie auch in bezug auf dieses Thema persönliche Positionen für sich finden oder formulieren.

Neugierig bleiben auf Neues

Der systemisch-konstruktivistisch orientierte Lehrer bleibt neugierig auf Neues, weil er weiß, dass Wissen auch dumm machen kann. Fritz Simon (1999) hat in einem seiner Bücher auf diesen Sachverhalt hingewiesen und deutlich gemacht, dass Wissen dumm machen kann oder zumindest lernbehindert. „Wissen kann Lernen verhindern.“

Man kann sich diese vordergründig paradoxe Aussage relativ leicht an folgenden zwei Beispielen verdeutlichen. Das eine Beispiel, das wir alle kennen, sind die alten Menschen. Alte Menschen vertrauen häufiger ihren Erfahrungsbeständen, also ihrem Wissen, und sie sind weniger oder seltener neugierig darauf, neue Erfahrungen zu machen oder sich auf neue Lernprozesse einzulassen. Damit soll nichts über die Nützlichkeit dieser Haltung gesagt sein, wie bei allen anderen Phänomenen auch, lassen sich sowohl positiv als auch negativ zu konnotierende Konsequenzen formulieren, wichtig ist hier nur, dass dem Wissen der Vorzug gegeben wird vor dem Lernen und dass hier auf einen Aspekt hingewiesen wird, der sonst nur selten Beobachtung findet: Lernen führt zu Wissen, aber Wissen kann Lernen behindern.

Die zweite große Gruppe, bei der man das beobachten kann, und aus der wir sehr wahrscheinlich auch alle ein paar Beispiele kennen, setzt sich vor allem aus Lehrern zusammen.

Entgegen einer häufig zu findenden Annahme, dass Praxiserfahrung (mehr oder weniger zwangsläufig) auch zu zunehmend professioneller Praxisbewältigung führt, entwickeln Lehrer mit wachsender Berufserfahrung häufig nicht etwa ein immer ausgefeilteres Inventar an Handlungsmöglichkeiten, sondern ein immer eingeschränkteres.

Das heißt, der Junglehrer probiert verschiedene Dinge aus. Das, was funktioniert, behält er bei, das, was nicht so gut funktioniert, wird ausgesondert. Am Ende stehen dann manche Pädagogen, die auf einen ganz bestimmten Steuerreiz von Seiten der Schüler in der Lage sind, ein ganz bestimmtes, vorhersagbares Programm abzuspielen oder die Kollegen, die sich ganz sicher sind, dass sie keinerlei Fortbildung mehr bedürfen.

Die Verantwortung beim Schüler lassen

Schließlich ist der systemisch-konstruktivistisch orientierte Lehrer davon überzeugt, dass er seine Schüler nicht zwingen kann, einen bestimmten Stoff zu lernen oder ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Er weiß, dass er einen Menschen nicht ändern kann, sondern ihm nur dabei behilflich sein kann, sich selber zu ändern oder sich selber ein bestimmtes Wissen anzueignen.

Ich glaube, hier liegt ein Stoff, der die pädagogische Reflexion und den kollegialen Gedankenaustausch lohnt: Inwieweit kann ich als Lehrer eigentlich Verantwortung übernehmen für die Lernprozesse (oder Verhaltensweisen) meiner Schüler?

Verzicht auf Wertungen, Etiketten und pathologisierende Sprache

Der systemisch-konstruktivistisch orientierte Lehrer hat in seiner Klasse keinen besten, schlechtesten, faulsten, schlimmsten Schüler. Er verzichtet im pädagogischen Kontext so weit wie nur irgend

möglich auf die Verwendung von Etiketten oder einer pathologisierenden Sprache und er vergleicht die Schüler nicht miteinander, sondern nur jeden Schüler mit sich selbst. Er wertet und bewertet so wenig wie möglich. Ich stelle mir das schwer vor, zu dieser Haltung zu kommen. Ich erlebe den Lehrerberuf als einen bewertenden Beruf. Das Bewerten ist ein der wichtigsten Tätigkeiten des Lehrers, und sich da zurücknehmen, denke ich, ist nicht ganz so einfach.

Zum Bereich der Erziehung

In einer Glosse von Artus P. Feldmann wird das herkömmliche Verständnis von Erziehung durch den Kakao gezogen. Der Autor schreibt: „Erziehung kommt von erziehen. Erziehen kommt von ziehen. Ein Mensch, an dem bisher noch nicht gezogen wurde, der bisher also noch gleichsam ungezogen einherging, wird von Befugten so lange hin und her **gezogen**, bis er erzogen ist. Erziehung macht demnach aus Ungezogenen Erzogene, die meistens in diesem Zustand auch noch passend angezogen sind.“

So weit das Zitat. ES lässt sich noch hinzufügen, dass mir jetzt auch klarer geworden ist, was gemeint ist, wenn wir von einem **verzogenen** Kind sprechen.

Auch der Begriff der Beziehung enthält als zentralen Wortstamm das Verb „ziehen“, aber hier geht es stärker um Bedeutungen wie „Bezug nehmen auf“, „in Verbindung treten zu“, und wenn schon gezogen werden muss, dann so, dass man sich zueinander hingezogen fühlt.

Das an festen normativen Zielvorstellungen (des Erwachsenen) orientierte Bild der Erziehung verblasst nach meiner Überzeugung und gibt mehr Raum für ein Verständnis von **Erziehung** durch **Beziehung**.

Denken in Regelkreisen

Der systemisch-konstruktivistisch orientierte Lehrer denkt nicht linear, sondern in Regelkreisen. Er geht davon aus, dass Lösungen und Lösungsversuche, die ein Problem nicht lösen, ein Teil des Problems sind.

Auch das ist vielleicht an einem Beispiel deutlich zu machen: Lehrer und Schüler, die eine lineare Sichtweise haben, beschreiben ein Problem vielleicht folgendermaßen: Der Lehrer sagt: „Ich habe in meiner Klasse einen schwierigen Schüler. Der macht seine Hausaufgaben nicht, der geht über Tische und Bänke,, der kommt zu spät, der beschimpft mich, der mischt die Klasse auf, der tut, was er will. Aber für dieses Problem habe ich eine Lösung: der sitzt ganz vorne, der hat auch keinen Sitznachbarn, ich bin immer ganz nah dran und lasse ihm keinerlei Freiraum für seine Eskapaden.“

Der Schüler beschreibt die Situation so, er sagt: „ Ich habe einen schwierigen Lehrer. Wer kriegt sofort was vor den Koffer? Immer ich. Die anderen können machen, was sie wollen. Sobald ich mucke, ist der da. Immer bin ich dran! Aber: Ich habe für dieses Problem eine Lösung: Wenn der glaubt, dass ich alles tue, was er sagt, dann hat er sich geschnitten und dass ich jedes Arbeitsblatt ausfülle, das kann er sich von der Backe kratzen, und wenn es mir zu viel wird, dann komme ich auch gar nicht.“

Das heißt, hier wird deutlich, dass das Problem, das der Lehrer beschreibt, das Lösungsmuster des Schülers ist und das Problem, das der Schüler beschreibt, das Lösungsmuster des Lehrers darstellt. Beide sehen die Ursache des Dilemmas in der Person des jeweils anderen und erkennen nicht, dass es viel stärker in der Struktur der Beziehung der beiden angelegt ist. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht handelt es sich nicht um ein personenabhängiges Problem, sondern um ein strukturelles. Dementsprechend würde ein

systemisch-konstruktivistisch orientierter Lehrer versuchen (nach Möglichkeit gemeinsam mit dem Schüler bzw. den Schülern), die zugrunde liegenden Strukturen (oder Spielregeln) zu erkennen, offen zu legen und dann neu zu verhandeln.

Ich denke, dass viele, gerade chronische Konfliktsituationen und Spannungen zwischen Lehrer und Schüler aufgelöst werden können, wenn es gelingt, lineare Sichtweisen aufzugeben und umzuformulieren in Regelkreise.

Abschließende Bemerkungen

Wenn ich mich darum bemühe, systemisch-konstruktivistisch zu denken, dann erhöhe ich die Komplexität in meinen Wirklichkeiten bzw. in meinen Kontexten. Es ist einfacher (und vordergründig auch zeitsparender), einem Schüler zu sagen: „Das ist verkehrt!“, als sich die Zeit zu nehmen, ihm zu fragen: „Kannst Du mir erklären, wie Du zu dieser Lösung gekommen bist?“, und dann auch noch zu versuchen, den Gedankengang seines Lösungsweges nachzuvollziehen und zu verstehen.

Wir konstruieren aber auch den Grad unserer Komplexität immer selbst, und eine Denkmöglichkeit kann in der Annahme bestehen, dass die Erhöhung der Komplexität gar nicht unbedingt anstrengender und (zumindest langfristig) zeitraubender sein muss, aber dass sie auf jeden Fall zu einem Mehr an Handlungsmöglichkeiten und an Optionen führt

Wenn ich alles einteile nach dem Prinzip der binären Logik in: richtig, falsch, gut böse, ja oder nein, dann habe ich ein sehr einfaches Strukturgitter, mit dem ich Wirklichkeiten in meiner Klasse wahrnehmen und beurteilen und bewerten kann.

Wenn ich diese Logik aufgebe und mich mehr an einem „Sowohl – Als Auch“ orientiere oder mich immer wieder einlasse

auf Neues, weil ich neugierig bin und weil ich Erfolg haben möchte, auch da, wo ich weiß, dass es unmöglich ist, dann erhöht sich die Komplexität meiner Wirklichkeit, aber ich bekomme dadurch auch pädagogische Spielräume, die ich vorher nicht hatte.

Vielleicht lässt sich dies abschließend am besten verdeutlichen mit einer Abwandlung des bekannten Imperativs Heinz von Foersters, des Sie sicher kennen: „Handle stets so, dass neue Möglichkeiten entstehen!“ Wenn man dieses Postulat auf den Unterricht überträgt, dann könnte man auch sagen:

„Unterrichte stets so, dass neue Möglichkeiten entstehen!“

Daran ließe sich ein systemisch-konstruktivistisch orientierter Lehrer erkennen.

Literatur

Behr, M., (1987), Carl R. Rogers und die Pädagogik, Theorieanspruch und Anwendungsprobleme des personenzentrierten Ansatzes in der Erziehung, in: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie, (GwG), (Hg.), Rogers und die Pädagogik, Juventa, München, 141-167

Ruf, U.; Gallin, P., (1996), Sich einlassen und eine Sprache finden, Merkmale einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik, in: Voß, R. (Hg.), Die Schule neu erfinden, Luchterhand, Neuwied, 154-178

Simon, F., (1999, 2. Aufl.), Die Kunst, nicht zu lernen, Carl Auer, Heidelberg

Werning, R., (1996), Kinder mit Lernbeeinträchtigungen, Systemisch-konstruktivistische Perspektiven für (sonder-)pädagogisches Handeln, in: Voß, R. (Hg.), Die Schule neu erfinden, Luchterhand, Neuwied, 250-261

Werning, R./Wildt, M., (1997), Konstruktivismus und Mathematikunterricht, in: System Schule, 1.Jg., Heft 3, 75-82