

# Bastelstunde: pädagogische Systeme

## Ein Blick auf die konstruktivistische Demontage sinnvollen Lernens

Holger Lindemann

*»Die konstruktivistischen Bildungsbastler betreiben die Demontage sinnvollen Lernens und die Verwandlung der Schule in ein Gehäuse der Ich-Hörigkeit.«*

(Focus 45/1998, 250ff.)

In der konstruktivistischen Diskussion wird nicht nur die 'Schule neu erfunden' (Voß 1997). Bei der Frage nach der Gestaltung pädagogischer Praxis wird mittlerweile in den verschiedensten Bereichen konstruktivistisch argumentiert. Während also in Schule, Kindergarten, Erwachsenenbildung, Frühförderung, Behindertenhilfe und an vielen anderen Stellen munter an der pädagogischen Praxis gebastelt wird, scheint an einigen Stellen der Eindruck zu entstehen, dass hier eher subversive Kräfte am Werk sind, die mit ihrem Tun nicht etwas Neues erfinden wollen, sondern die versuchen, etwas Bestehendes zu demontieren.

Die Angst vor einem Werte- und Sinnverlust zeigt sich auch in anderen Aussagen, in denen z.B. behauptet wird, dass von konstruktivistischer Seite aus die Forderung an die PädagogInnen ergehe, sich in wertneutralem Pluralismus zu üben (Thümmel/Theis-Scholz 1995, 174). Das Horrorbild einer konstruktivistischen Bildungslandschaft ist demnach eine Vielfalt und

Uneinheitlichkeit von Weltbildern und pädagogischen Konzeptionen, in der alle Ansätze als gleichwertig deklariert werden, während man eine Pädagogik der Beliebigkeit predigt (vgl. ebd.).

Die Kritik richtet sich genauer betrachtet gegen zwei verschiedene Aspekte. Zum einen gegen bestimmte Formen der Praxisgestaltung (bzw. Bildungsbastelei) und zum anderen gegen eine konstruktivistische Erkenntnistheorie, die diese 'handgemachte' Pädagogik anscheinend legitimiert. Mich interessiert hier vor allem die Frage nach der Legitimation:

- Welche Sicht pädagogischer Praxis wird im Konstruktivismus vertreten?
- Kann diese Sichtweise eine bestimmte Praxis legitimieren?
- Was genau fordert bzw. legitimiert der Konstruktivismus für die pädagogische Praxis?

### 1. Der konstruktivistische Blick: Pädagogische Praxis als System

Um zu verstehen, welche Sieht pädagogischer Praxis im Konstruktivismus vertreten wird, bietet sich eine Auseinandersetzung mit dem dort verwendeten Begriff des Systems an. Ein System ist zunächst ein Beschreibungsmodell, also sozusagen eine

Brille, durch die man die verschiedensten Dinge als System betrachten kann. Der Begriff des Systems findet in den unterschiedlichsten Gegenstandsbereichen Verwendung, von denen für die Pädagogik vor allem zwei wichtig sind:

- Menschen (lebende/ kognitive Systeme),
- Gruppen von Menschen/ Gesellschaft (soziale Systeme).

Um etwas als ein System zu beschreiben, müssen zunächst zwei seiner Bereiche definiert werden:

- die **Komponenten** des Systems, also die Elemente, aus denen sich das System zusammensetzt,
- die **Relationen**, in denen diese Komponenten zueinander stehen und aufeinander einwirken.

Betrachtet man pädagogische Praxis als (soziales) System, handelt es sich also um eine Beschreibung von Menschen (Komponenten) und ihren Beziehungen (Relationen) untereinander. Bevor man sich der pädagogischen Fragestellung zuwendet, wie diese Relationen am sinnvollsten und lernförderndsten gestaltet werden können, gilt es ein Bild davon zu haben, wie die Komponenten (SchülerInnen, LehrerInnen etc.) beschaffen sind und wie die Relationen (Interaktion, Kommunikation etc.) zwischen ihnen funktionieren.

Eine Beschreibung pädagogischer Praxis als System beinhaltet aber nicht nur Aussagen über ihre Komponenten und Relationen. Es erfolgt auch gleichzeitig eine Festlegung der Systemgrenzen, da die Beschreibung von Komponenten und Relationen auch immer eine Definition davon bedingt, was überhaupt zum System gehört und welche Position innerhalb des Systems damit verbunden ist.

Für eine Beschreibung pädagogischer Systeme ergeben sich also drei Aspekte der Betrachtung:

- *Die Komponenten:* Welches Bild habe ich vom Menschen (z.B. von seiner Wahrnehmung, seiner Entwicklung und seinem Lernen).
- *Die Relationen:* Welches Bild habe ich von den Interaktionen und Beziehungen, zwischen Menschen (z.B. Kommunikation, Vermittlung von Wissen, Regeln und Kultur).
- *Die Systemgrenzen:* Wer gehört wie zu dem System bzw. welches System betrachte ich (z.B. Gesellschaft, Familie, Schule, Klassenzimmer).

Es zeigt sich, dass die Beschreibung eines Systems entscheidend von der beschreibenden Person abhängt, die den jeweiligen Ausschnitt und Inhalt ihrer Beobachtung festlegt. In einer konstruktivistischen Sichtweise ist der Begriff des Systems untrennbar mit dem Beobachter verbunden, der es definiert (vgl. Hejl 1990, 211f.). Ein System ist eine Beschreibung und keine 'gegebene Entität'.

Im Grunde genommen kann die dargestellte Definition eines (sozialen) Systems aus verschiedenen Blickwinkeln konkretisiert werden. Ob man die Relationen zwischen den Menschen eines pädagogischen Systems z.B. behavioristisch oder konstruktivistisch erklärt, ist durch den Systembegriff nicht festgelegt. Um eine konstruktivistische Sichtweise pädagogischer Praxis nachzuvollziehen, ist es daher notwendig zu klären, was im Konstruktivismus unter den Komponenten, Relationen und Grenzen eines Systems verstanden wird.

### 1.1 Menschen: Komponenten pädagogischer Systeme

Konstruktivistische Erklärungsmodelle beschreiben den Menschen und die Dynamik seiner Entwicklung aus verschiedenen Blickwinkeln. Nimmt man einen Querschnitt dieser Aussagen aus den Bereichen der Philosophie, Biologie, Neurobiologie, Entwicklungspsychologie, Kybernetik, Sozialwissenschaft etc., ergibt sich ein Bild vom Menschen als ein autonomes, reflexives Subjekt, das in sinnhafter Weise sein Erleben konstruiert.

Seine Entwicklung kann nicht gesteuert, sondern höchstens 'perturbiert' bzw. 'angestoßen' werden. Entwicklung und Lernen richten sich nach den internen Prozessen jedes einzelnen Menschen und nicht nach 'äußeren' Vorgaben. Wissen ist hier nicht das Produkt der Anpassung an eine gegebene und stabile Realität, sondern das Ergebnis der auf Stabilität ausgerichteten Prozesse, mit denen jeder einzelne als lebendes und kognitives System seine Wirklichkeit erzeugt.

Die im Konstruktivismus verwendeten Beschreibungen von Menschen als autopoietische Systeme (Maturana), kognitive Systeme (Roth), nicht-triviale Maschinen (Foerster) etc. verweisen auf den 'Menschen als Gestalter seiner Welt' und als 'Akteur seiner Entwicklung'.

Für pädagogische Systeme bedeutet dies auf Seiten der Komponenten eine Vielfalt von unterschiedlichen Erfahrungen und Lebenswirklichkeiten, von Lern- und Lehrstilen, Stärken und Fähigkeiten, die dem einzelnen in der Dynamik ihres Zusammenspiels Anregung zu weiteren Entwicklungen sein können.

### 1.2 Interaktion und Kommunikation: Relationen pädagogischer Systeme

Die Frage nach den Relationen zwischen den Angehörigen eines pädagogischen Systems steht in direkter Verbindung zu dem beschriebenen Bild vom Menschen, der sich in sinnvollen Handlungen seine Lebenswirklichkeit

aufbaut. Konstruktivistische Theorien der Kommunikation und Konstruktion sozialer Wirklichkeit gehen davon aus, dass der Einzelne in seiner Entwicklung nicht nur sein subjektives Erleben, sondern auch die Gemeinsamkeiten mit anderen konstruieren muss, wie z.B. Sprache und Umgangsformen.

Wichtig für das Miteinander ist nicht, ob solche Gemeinsamkeiten 'tatsächlich' bestehen, sondern die jeweilige Annahme, dass andere sich in ähnlicher Weise auf ähnliche Gemeinsamkeiten beziehen. Als Gemeinsamkeiten kann man hier alles aufzählen, worüber und womit Menschen kommunizieren. Sei es Sprache selbst, eine Theorie, ein Glaube, eine Verabredung oder größere Bezugssysteme wie Gesetze, gesellschaftliche Normen, Ethik oder Kultur. Solche Gemeinsamkeiten halten soziale Systeme zusammen und geben den einzelnen Komponenten die Möglichkeit, sich in ihrer Entwicklung den Gemeinsamkeiten, die sie wahrnehmen, anzuschließen oder sich von ihnen abzugrenzen. Gesellschaft und Kultur sind in dieser Sichtweise zwar verbindende Elemente, die Stabilität und Gemeinsamkeit zwischen Menschen ermöglichen, aber eben abhängig davon, wie und in welchem Maße der Einzelne sie in seine Konstruktionen einbezieht. So gesehen bestehen Gesellschaft und Kultur nicht 'an sich', sondern nur als das, was jeweils Einzelne darunter verstehen und wonach sie handeln.

Welche konkreten Relationen in einem pädagogischen System bestehen, und wie diese ausgefüllt werden, ist demnach nicht nur in einem hohen Maße von den einzelnen Menschen abhängig, die in diesem System interagieren, sondern auch von ihren Sichtweisen über diese Interaktionen. Die eingegangenen Relationen folgen keinen linearen Gesetzmäßigkeiten, sondern ergeben sich aus der Dynamik und dem Zusammenspiel der direkt an einem System Beteiligten.

### 1.3 Und raus bist du: Grenzen pädagogischer Systeme

Die Entscheidung, wer zu einem System gehört und wer nicht, bedeutet für den Beobachter eine Ein- bzw. Ausgrenzung von Menschen in seine Systembeschreibung. Egal welches System man beschreibt z.B. eine Schule, eine Schulklasse, die LehrerInnenkonferenz, die Schulaufsichtsbehörde oder den Elternbeirat: ihre Grenzen stehen in direktem Zusammenhang damit, wie die Relationen in diesen Systemen ausgefüllt werden. Das konkrete Miteinander hat z.B. Auswirkungen auf die Systemgrenzen wenn es darum geht, wer welche Schulform besucht, wer Entscheidungen über Lehrpläne trifft, an welchen Stellen SchülerInnen und Eltern beteiligt werden oder wer zu welcher Klasse gehört. Grenzen pädagogischer Systeme sind also nicht statisch, sondern wandeln sich mit den Interaktionen, die dazu notwendig sind, diese Grenzen aufrecht zu erhalten.

Wie die Grenzen verschiedener pädagogischer Systeme beschaffen sind, ist zwar zum Teil durch gesetzliche Regelungen und andere Vorgaben festgelegt. Wie diese aber in der konkreten Praxis angewendet werden und in welchem Maße sich die Angehörigen eines Systems (Komponenten) auf sie beziehen, ergibt sich aus ihren Interaktionen innerhalb des Systems. Man kann also davon sprechen, dass die Grenzen pädagogischer Systeme aus der Art und Weise entstehen, wie im System mit ihnen umgegangen wird.

## 2. Konstruktivistische Pädagogik: Legitimation von Praxis?

Ausgehend von der bisherigen Beschreibung einer konstruktivistischen Sichtweise pädagogischer Praxis, folgt nun die eigentliche Frage nach den Konsequenzen und Empfehlungen, die sich daraus für die Gestaltung pädagogischer Praxis ergeben.

Das Verwirrende an einer (systemisch-) konstruktivistischen Sichtweise ist, dass sie von einem theoretischen Standpunkt aus wenig darüber aussagen kann, wie die Relationen sozialer Systeme am sinnvollsten und nutzbringendsten gestaltet sein sollen. Sie liefert zunächst nur eine Beschreibung, die nicht nur ein hohes Maß an Unvorhersagbarkeit beinhaltet, sondern aufgrund des beschriebenen Menschenbildes (Komponenten) auch davon ausgeht, dass die Relationen zwischen ihnen nicht steuerbar sind. Ebenso wenig wie man bestimmen kann, welche Anregung oder Perturbation einen Menschen zu einer bestimmten (Lern-) Handlung bewegt, kann man in ein pädagogisches System kein Funktionsprogramm eingeben, das über 'richtige' Relationen und die 'richtigen' Gemeinsamkeiten das Miteinander regelt.

Anstatt eine bestimmte Form pädagogischer Praxis zu legitimieren, schafft die geschilderte Sichtweise zunächst Unsicherheit. Wenn Lernen und Entwicklung sowie eine 'gute Lehre' von den Fähigkeiten und der Individualität der am Lehr/Lernprozeß beteiligten Menschen abhängen, sind die Fragen nach Methodik, Didaktik und der Gestaltung von Lernumgebungen nicht mehr unabhängig von den Angehörigen eines pädagogischen Systems zu klären: Lehrpläne und Methodenkataloge allein können den Erfolg pädagogischer Bemühungen nicht sicherstellen. "Eine Methodengläubigkeit ist un-konstruktivistisch (...). Allerdings können Methoden Lernwillige unterstützen und anregen.

*Und so sind alle Methoden geeignet, die nachdenklich machen, die überraschende Erkenntnisse und ungewöhnliche Beobachtungen ermöglichen, die einen Perspektivenwechsel fördern, die neue Blicke öffnen und Horizonte erweitern.*

"(...) Die Eignung einer Methode hängt von Ziel und Inhalt, Anlass und Kontext, Lerntyp und Lehrtyp ab. Dennoch ist es berechtigt, reformpädagogische Methoden zu favorisieren, zum Beispiel Projektunterricht, Plan-spiele, Erkundungen in Natur und Arbeitswelt, kreative Methoden, entdeckendes Lernen, Kleingruppenarbeit etc., da sie Eigenaktivitäten der Lernenden meist mehr stimulieren als rezeptive Methoden." (Siebert 1999, 141)

Die Aussage, dass eine Ausschließlichkeit in der pädagogischen Praxis der Vielfalt von Lebenswirklichkeiten, Lern-, Lehr- und Lebensstilen nicht gerecht werden kann, findet sich durchgängig in der konstruktivistischen Diskussion. Zwar deuten konstruktivistische Positionen in Richtung Pluralismus und Methodenvielfalt, ohne aber direkte Handlungsanleitungen oder Rezepte für die pädagogische Praxis daraus zu entwickeln. Dies liegt wohl darin begründet, dass eine konstruktivistische Position zunächst nicht klärt, wie Praxis gestaltet werden soll, sondern im Hinblick auf wen und auf welche Prozesse.

Der Erfolg pädagogischen Handelns kann nicht durch vermeintlich allgemeingültige Vorgaben geklärt werden, sondern ergibt sich aus den aktiven Entscheidungen und Bewertungen der in der Praxis Handelnden. Hierbei rückt der systemisch-konstruktivistische Blick auf die an einem Praxisfeld direkt Beteiligten (wen auch immer man dazu zählen möchte) und verabschiedet sich von dem Gedanken, durch eine 'richtige' Organisationsvorgabe oder Auswahl von Inhalten und Methoden eine funktionierende Praxis sicherstellen zu können. Eine pädagogische Theorie, die mit ihren Empfehlungen die Probleme der Praxis löst, findet sich im konstruktivistischen Selbstverständnis nicht wieder. Konstruktivistische Theorien bieten zunächst Beschreibungs- und Beobachtungsmodelle ohne eine direkt daraus folgende Handlungsanleitung oder Ethik.

*Es wird beschrieben, was man beachten soll, wenn man entscheidet, aber nicht, wie man entscheiden soll.*

Während KritikerInnen an dieser Stelle behaupten, der Konstruktivismus würde zur Beliebigkeit in der pädagogischen Praxis auffordern, müsste man eher davon sprechen, dass er den Zuständigkeitsbereich und die Verantwortung für eine Entscheidung über pädagogisches Handeln an einer anderen Stelle sieht und sich deshalb bis zu einem bestimmten Punkt weigert, dieser Entscheidung vorzugreifen. Das bedeutet nicht, dass die Frage nach brauchbaren pädagogischen Modellen und Methoden nicht zu beantworten wäre, sondern nur, dass die Antwort je nach der Entfernung zu einer konkreten Praxis (-situation) unkonkret bleiben muß. Anstatt bestimmte Formen und Ausgestaltungen pädagogischer Systeme zu legitimieren, fordert der Konstruktivismus eine Veränderung der traditionellen Legitimations- und Begründungspraxis.

Hier deckt sich die konstruktivistische Grundhaltung mit Bestrebungen der Praxis, stärker über ihre eigenen Angelegenheiten entscheiden zu können: "Was die schulpolitische Situation angeht, so dominiert in den 90er Jahren nicht die Strukturdebatte, nicht die Curriculumsdiskussion, nicht der Streit um das 'richtige' Bildungskonzept. Vielmehr beherrscht seit einigen Jahren die Diskussion um die sogenannte Schulautonomie das Feld." (Tillmann 1997, 98)

An der Stelle, an der die Praxis mehr Autonomie und Gestaltungsspielraum fordert, bietet der Konstruktivismus eine mögliche Begründung hierfür. Das bedeutet keine Legitimation irgendeiner konkreten pädagogischen Praxis und auch keine Aufforderung an PädagogInnen 'einfach zu tun, was sie wollen'. Die Aufforderung lautet eher, die Gestaltung pädagogischer Praxis direkter und in stärkerem Bezug auf

die an ihr beteiligten Menschen (LehrerInnen, SchülerInnen, ...) auszurichten, anstatt die Verantwortung für pädagogisches Handeln durch vereinheitlichte Vorgaben zu regeln. "Für Schulentwicklungsprozesse bedeutet dies, dass es keine objektiv richtigen Ziele, keine objektiv richtigen Sichtweisen etc. gibt. Entwicklungsprozesse sind gemeinsame Konstruktionsprozesse von Wirklichkeit. Es geht darum, eine schulische Wirklichkeit weiterzuentwickeln, die von den hier lebenden Personen, Schülern, Lehrern und Eltern, gemeinsam verantwortet wird." (Werning 2000, 6f.)

### 3. Die pädagogische Praxis: Neue Lösungen oder alte Rezepte?

In seiner aktuellen Veröffentlichung über Verhaltensauffälligkeit in Schule und Familie beschreibt Reinhard Voß die Frage nach der Bedeutung einer konstruktivistischen Grundhaltung für die pädagogische Praxis als ein Spannungsfeld zwischen 'neuen Lösungen' und 'alten Rezepten' (Voß 2000). Genau in dieser Auseinandersetzung entscheidet sich, ob und in welchem Umfang der Konstruktivismus lediglich als Begründung bestimmter Handlungs- und Praxismodelle herangezogen wird, oder ob er doch etwas Neues bietet.

Verfolgt man die Diskussion um Konstruktivismus und Pädagogik, wird man feststellen, dass es nicht darum geht, eine bestimmte Lösung, ein Curriculum oder einen Methodenkatalog einfach durch andere, scheinbar 'bessere' zu ersetzen. Es geht eher um neue Lösungsstrategien und Lösungsräume, die einer praktischen Konkretisierung und damit der Verantwortung der

pädagogisch Handelnden nicht vorzugreifen. Hierin liegt die Stärke einer konstruktivistischen Theorie begründet, da sie es vermeidet, lineare Handlungsanweisungen und Rezepte als Lösungen anzubieten, sondern eher Hilfestellung dazu gibt, eigene Fragen zu stellen und diese selbst zu beantworten.

TheoretikerInnen werden so gesehen nicht mehr diejenigen sein, die in ihren 'Bastelbüchern' Patentrezepte geben und eine funktionierende Praxis versprechen, wenn diese nur 'richtig' angewendet werden. Vielmehr wird es darum gehen, Praxis- und Methodenbausteine zu formulieren, die es der Praxis ermöglichen, sie im Hinblick auf ihre konkrete Situation vor Ort (Stärken und Fähigkeiten von LehrerInnen und SchülerInnen, Ausstattung, Kooperationsmöglichkeiten etc.) zu verwenden. Die Entscheidung, was in einer Praxisituation an Modellen 'passt', kann aus dieser Perspektive sinnvoll nur in der Praxis selbst gefällt werden. Pädagogik als Theorie wird aus dieser Grundhaltung heraus vermehrt in der teilnehmenden Beobachtung und Beschreibung 'aus der Praxis' heraus entstehen (vgl. Siebert 1999, 179f.). Auch wenn der Konstruktivismus keinen einzigen der Wege, die in der pädagogischen Praxis gegangen werden, legitimieren kann, so ist es ihm doch möglich, nicht nur lineare Vorgehensweisen abzulehnen, sondern auch den Umgang mit Pluralität und Vielfalt anzuregen.

Eine konstruktivistische Sichtweise in der Pädagogik legt ihren Schwerpunkt auf selbstgesteuerte und interaktive Prozesse in Lehr-Lernsituationen. Um der Erkenntnis gerecht zu werden, dass auch PädagogInnen und nicht nur



SchülerInnen ihre jeweils eigenen Herangehensweisen und Stärken haben, muss auch hier überlegt werden, was es bedeutet, Menschen als autonome und reflexive Subjekte zu beschreiben. Die Hoffnung liegt letztlich darin, dass die Individualität von LehrerInnen und SchülerInnen nicht als Störfaktor in Erscheinung tritt, sondern als nutzbringendes Potential der Entwicklung. Das bedeutet aber auch, Kompetenzen und Entscheidungen an sie abzugeben.

In pädagogischen Zusammenhängen rufen solche Vorstellungen oft die Angst vor einer Beliebigkeit in der Praxis hervor; in wirtschaftlichen Organisationen, die Veränderungen ihrer (Macht-) Struktur durchgeführt haben, sind die Erfahrungen meistens sowohl im Hinblick auf die Zufriedenheit der MitarbeiterInnen, als auch auf die Entwicklung des Betriebes positiv. Das Bild des Befehlsempfängers, der auf Anweisung funktioniert, hat hierbei ausgedient und macht einem Menschen bild Platz, das mehr mit Autonomie und Selbstbestimmung, aber auch mit Kreativität und Produktivität zu tun hat. Wie viel Autonomie einzelne Schulen brauchen, und wie flexibel sie in der Gestaltung ihrer Lernumgebungen sein müssen, um sowohl der Individualität von SchülerInnen als auch von LehrerInnen gerecht zu werden, kann hier ebenso wenig geklärt werden, wie die Frage nach ihren notwendigen Gemeinsamkeiten oder ihrer Vergleichbarkeit.

Wenn sich eine konstruktivistisch fundierte Pädagogik als fortlaufender Diskurs begreift, kann sie nicht die Ergebnisse dieses Diskurses festlegen, sondern höchstens den Rahmen und die Grenzen, in denen er stattfindet. Mit Bezug auf die Schulentwicklung tritt hier neben die Frage nach der Lernkultur (wie und was soll gebastelt werden?) die Frage nach der Verantwortung (wer darf basteln?). Es geht demnach gleichermaßen darum, bestehende Gestaltungsspielräume für die Organisation einer Vielfalt von Lehr- und

Lernsituationen zu nutzen, als auch weitere Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen.

#### 4. Und zum Schluss: Die Beliebigkeit

(Pädagogische) Handlungen sind nie beliebig, sie stellen immer eine Konkretisierung dar. (Versuchen Sie doch spaßeshalber mal selbst, etwas völlig Beliebiges zu tun). Nur die Begründungen für dieses Handeln sind austauschbar und daher prinzipiell gleichwertig. Handeln vor einem konstruktivistischen Hintergrund bedeutet daher nicht irgendwie zu handeln und alle Handlungen und ihre Folgen als einen Ausdruck von Pluralität zu akzeptieren. Es bedeutet vielmehr zu wissen, daß die Begründungen, die andere für ihr Handeln angeben können, nicht besser und nicht schlechter sind als die eigenen - nur eben für diese Person passender.

Der Eindruck von Beliebigkeit kann nur entstehen, wenn man eine vereinheitlichte Pädagogik wünscht und nicht anerkennt, dass es diese in einer Vielfalt von Lebenswelten nicht geben kann. Wenn Bildungsbastelei demnach bedeutet, sich aktiv zu entscheiden und die Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen, so erscheint mir das weniger beliebig als Sieh auf vermeintlich allgemeingültige pädagogische Theorien zu berufen und deren Anweisungen zu folgen, als hätte dies mit der eigenen Person überhaupt nichts zu tun. Beliebigkeit bedeutet dann eher, dass diese scheinbar allgemeingültige Theorie auch jede andere sein könnte, und es nur eine Frage der persönlichen Entscheidung ist, welche davon gerade zutrifft.

Die konstruktivistische Weigerung, allgemeingültige Lösungsvorgaben zu geben, ist keine Stilübung in wertneutralem Pluralismus, sondern die Aufforderung an die pädagogische Praxis, ihr eigenes Handeln in diesem Pluralismus zu konkretisieren und zu verantworten.

Daher steht am Schluss die Aufforderung, sich nicht als BefolgerIn einer Theorie zu entmündigen, sondern sich im Hinblick auf eigene Verantwortung zu entscheiden, zu handeln und an der pädagogischen Praxis zu basteln.

#### Literatur

**Hejl, P. M.** (1990): Soziale Systeme: Körper ohne Gehirne oder Gehirne ohne Körper? In: Riegas, V.; Vetter C. [Hg.]: Zur Biologie der Kognition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

**Lindemann, H., Vossler, N.** (1999): Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis. Neuwied: Luchterhand.

**Siebert, H.** (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied: Luchterhand 1999

**Thümmel, I., Theis-Scholz, M.** (1995): (Sonder-)pädagogik und Postmoderne - Wider eine Pädagogik der Beliebigkeit. In: Behindertenpädagogik, 34 (2), 171-177. Solms/Lahn: Oberbiel.

**Tillmann, K.-J.** (1997): »Autonomie« - eine Schule regelt ihre Angelegenheiten selbst. In: Thurn, S.; ders. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Reinbek: Rowohlt.

**Voß, R.** (Hrsg.) (1997): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied: Luchterhand.

**Voß, R.** (Hrsg.) (2000): Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie. Neue Lösungen oder alte Rezepte? Neuwied: Luchterhand.

**Werning, R.** (2000): Schulen gestalten. Schulentwicklung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: System Schule, 4 (1), 5-12. Dortmund: borgmann publishing.

#### Anschrift des Verfassers:

Holger Lindemann  
Falklandstr. 11  
26121 Oldenburg