
Vorwort zur 6. Auflage

Konstruktivistische Ansätze haben sowohl in der pädagogischen Psychologie als auch in der Pädagogik und Didaktik international eine breite Anhänger-schaft gefunden. Die finnische Lehrerbildung beispielsweise orientiert sich an einem konstruktivistischen Leitbild, was vor allem bedeutet, dass sowohl die Förderung aller Lerner in heterogenen Gruppen mit möglichst konstruktiven Lernaufgaben als auch eine erst spät einsetzende Selektion durchgeführt werden. Zugleich werden gute Beziehungen, anregende Lernumgebungen und differenzierte Lernangebote entwickelt, wenn das Lern- und Bildungssystem erfolgreich sein soll. Die internationale pädagogisch-psychologische Forschung hat insgesamt vielfach Belege für die Wirksamkeit konstruktivistischer Ansätze gefunden, wobei der Name Konstruktivismus aber nicht notwendig hierbei auftauchen muss. Der Konstruktivismus ist ähnlich wie der Pragmatismus eine Hintergrundtheorie, die verdeutlichen soll, dass es hier nicht um bloße Ratgeberliteratur oder einfache Tipps für das Lehren und Lernen geht, sondern um ein wissenschaftlich reflektiertes Handeln und Untersuchen, das mit gerechtfertigten Behauptungen empirisch und theoretisch vorgeht. In diesen Kontexten hat sich gegenüber der ersten Auflage aus dem Jahr 1996 auch für den deutschen Sprachraum die Perspektive des Ansatzes gewandelt. War er früher noch neu und fremd, so ist er heute immer stärker insbesondere in die pädagogische Praxis eingedrungen, wie vor allem Arbeiten zur Didaktik (Reich 2008) und Lehrerbildung (Reich 2009) zeigen. Der von mir vertretene Ansatz ist stärker kulturbezogen als radikal-konstruktivistische Ansätze, aber dieser Wandel ist in den Debatten über konstruktivistische Erziehungswissenschaft nicht von allen Vertretern vollzogen worden.¹ Systemisches Denken, wie es vor allem in der Familientherapie entwickelt wurde, ist allerdings als Grundlagenbereich auch für die Pädagogik in vielen Bereichen wichtig geworden.² Die Neurowissenschaften und die Hirnforschung haben in den letzten Jahren vor einem ganz anderen Hintergrund ähnliche Ideen wie die systemisch-konstruktivistische Pädagogik entwickelt und insbesondere auf die Bedeutsamkeit emotionaler Vorgänge und dabei auch die Wichtigkeit von guten Beziehungen aufmerksam gemacht.³ Auch wenn die Vorgehensweisen sich unterscheiden, so zeigt sich zunehmend mehr, in welche Richtungen wir gehen müssen und welche Perspektiven wir einnehmen können, um eine Pädagogik zu entwickeln, die nicht nur über die Praxis spekulativ redet, sondern diese erfolgreich auch positiv mitgestalten kann.

¹ Vgl. dazu einführend z.B. für den deutschen Sprachraum Voß (1996, 1998, 2002, 2005), Siebert (1999); Arnold/Schübler (1998), Arnold u.a. (2003, 2007, 2009), für den englischen Sprachraum siehe weiter unten S. 18 f.

² Vgl. dazu einführend z.B. Ludewig (1992), Dell (1990), Schlippe (1984), Schlippe/Schweitzer (1996), Omer/von Schlippe (2004).

³ Vgl. dazu z.B. Bauer (2007), Hüther (2005, 2006), Spitzer (2002, 2006, u.a.).

In der Lebenspraxis unserer Gesellschaft und Kultur müssen wir recht schnell enge konstruktivistische Beobachtungsmodelle verlassen, die sich mit allgemeinen Konzepten von Umwelt und System, Selbstorganisation und Selbstreferenz, Autonomie und Regelung, mit operationaler Geschlossenheit und Strukturdeterminiertheit, mit naturalisierten Schlüssen von der Biologie auf das Lernen befassen, wenn wir, konstruktivistisch gesehen, nicht nur eine Legitimation für neue Sichtweisen suchen, sondern unser Sehen selbst in konkreten und kulturbezogenen Fragen offen halten wollen.¹ Wir nehmen sie als Angebot, als Anregung, aber geraten dann in Schwierigkeiten, wenn wir sie als neues System, als eindeutige Antwort auf alle Fragen zu etablieren versuchen. In konkreten Anwendungen kommt es dann darauf an, die systemische und konstruktivistische Sicht stets auf die singulären Ereignisse, mit denen man zu tun hat, zu beziehen und konstruktiv weiterzuentwickeln. Das Arbeitsfeld der Pädagogik ist gesellschaftlich, kulturell, sozial und auch individuell; einfache naturalistische Schlüsse von der Biologie helfen hier nur bedingt weiter und es muss stets bedacht bleiben, wie stimmig unsere Ableitungen sein können. Die zustimmende Resonanz, die ich im Rahmen der ersten fünf Auflagen dieser Arbeit erfahren habe, bestärkt mich in dem Anliegen, das systemische und konstruktivistische Denken kulturtheoretisch zu fundieren, d.h. gezielt auf pädagogische Praxis zu beziehen.

Die Pädagogik ist vor allem eine Spezialisierung auf den kulturellen Blick.² Hier zeigt sich in der konstruktivistischen Verständigungsgemeinschaft in den letzten Jahren, dass dies zunehmend akzeptiert wird. Konstruktivisten betonen deshalb, dass wir mindestens aus zwei Perspektiven schauen müssen: Einer je einzelwissenschaftlich orientierten und spezialisierten Sicht, die für Begründungen in einzelnen Bereichen – insbesondere im Blick auf Wahrnehmungen, Voraussetzungen menschlichen Handelns – sorgt; zugleich aber auch kulturell, indem wir die vorgängigen sozialen Konstruktionen beachten, in die unsere Begründungen immer schon eingeschlossen sind.

Für *Pädagogen* rücken technische, biologische oder abstrakt systemtheoretische Perspektiven eher in den Hintergrund, aber beziehungsorientierte, kulturelle, konkret ereignisbezogene, psychisch widersprüchliche und ambivalente, ethnozentrische Blickrichtungen in den Vordergrund. Für eine systemische und konstruktivistische Reflexion und Praxis versucht die hier vorgelegte Einführung, den bisherigen Bruch insbesondere zwischen radikal konstruktivistischen und klassischen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Theorien zu überwinden. Ein aufgeschlossener Konstruktivismus kann sich nicht vom Diskurs der Geistes- und Humanwissenschaften – insbesondere nicht in Fragen pädagogischer Anwendungen – abkoppeln und *vorrangig* die Welt, z.B. über biologisch-kognitivistisch

¹ Auch Konstruktivisten machen mitunter den Fehler, solchen Modellen eine sehr weite Sicht zu unterstellen, die nun für fast alles herhalten soll. Aber es gibt keine Theorien ohne einen *bestimmten* Beobachterfokus, es sei denn, dass man neue universelle Theorien aufstellen will. Genau das aber verbietet der gegenwärtige Erkenntnisstand (vgl. dazu Kapitel 1).

² Vgl. dazu einführend z.B. Mollenhauer (1994), vgl. weiterführend Reich (1998 a, b).

tische Konstrukte inspiriert, neu erfinden. Es gibt einen impliziten Konstruktivismus gerade dort, wo Inhalts- und Beziehungsprozesse ineinandergreifen: Besonders in Denktraditionen der Philosophie, Psychologie, Soziologie und nicht zuletzt auch in der Pädagogik.¹ Diese Arbeit setzt sich das Ziel, solche impliziten Frage- und Problemstellungen für eine systemische und konstruktivistische Pädagogik zu entfalten und einfühend darzulegen.

Wer sich stärker für die erste Phase systemisch-konstruktivistischer Theoriebildung in der Pädagogik interessiert, der sei auf Arbeiten verwiesen, die sehr eng an die Systemtheorie Luhmanns, an die biologische Theorie Maturanas oder an kognitivistische und radikal konstruktivistische Arbeiten anschließen.² In meinem Ansatz aber werde ich bewusst Analogien zu naturwissenschaftlichen Modellen ausklammern, weil es genug systemische und konstruktivistische Argumente aus dem eigenen kulturgeschichtlichen Horizont des Faches Pädagogik (bzw. aus dem Kontext der Humanwissenschaften) gibt, an die wir anschließen können.

Die Argumentation zur Darlegung dieses neuen pädagogischen Ansatzes wird in der 6. Auflage mit einigen Aktualisierungen, aber ansonsten unverändert, in zwölf Schritten entfaltet.³

(1) Die Bedeutung einer konstruktivistischen Sicht auf pädagogische Prozesse steht im Zusammenhang mit Veränderungen in der Erkenntnistheorie. Der Konstruktivismus zieht dabei Konsequenzen aus der Einsicht in die Relativität der Wahrheit, der Bedeutung des Beobachters, der immer auch Beteiligter in beobachteten Systemen ist, der Unschärfe von Wahrnehmungen und Wirklichkeitsbehauptungen. Zudem zieht er Folgerungen aus der neuen Unübersichtlichkeit der Wissenschaften, was auch für die Pädagogik bedeutsam ist.

(2) Kernstück einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik ist die Unterscheidung einer Inhalts- von einer Beziehungsebene. Dabei sehen wir die Notwendigkeit, pädagogische Arbeit immer auch auf der Beziehungsebene zu reflektieren und sich damit dem Thema der menschlichen Kommunikation umfassend zu stellen. Obwohl hinreichend Literatur zur Einführung in Aspekte der Kommunikation im Blick auf die Inhalts- und Beziehungsebene vorliegt, soll hier zusammenfassend noch einmal und unter Angabe zahlreicher Beispiele verdeutlicht werden, warum die Unterscheidung von Inhalten und Beziehungen für eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik so fundamental ist. Der systemische Charakter von Kommunikation wird insbesondere für das Verhältnis von Inhalten und Beziehungen in pädagogischen Prozessen herausgearbeitet, indem an systemisch-konstruktivistische Kommunikationstheorien (Bateson, Watzlawick) angeschlossen wird.

¹ Eine ausführliche Einordnung meines Ansatzes in diese Traditionen und eine Abgrenzung im Blick auf den Konstruktivismus findet sich in Reich (1998 a, b; ferner auch 2008).

² Vgl. dazu mit pädagogischer Praxisrelevanz z.B. Huschke-Rhein (1988, 1989, 1990), Büeler (1994), Krüssel (1993), Schumacher (1995), Voß (1996).

³ Dabei werden im Text Grundbegriffe nach und nach argumentativ entfaltet, wobei man oft erst im Nachhinein durchschaut, welche Bedeutungen sie in unterschiedlichen Kontexten haben.

(3) Im Blick auf Beziehungen ist die Pädagogik noch ein Entwicklungsland. Dies mag als Aussage erstaunen, da Pädagogen ja immer in Beziehungen stehen. Die theoretische Pädagogik aber hat sich von der Beziehungsseite im Zuge der Verwissenschaftlichung des Faches zu sehr abgekoppelt. Deshalb müssen wir jetzt kommunikationstheoretische Modelle, wie sie in Kapitel 2 vorgestellt werden, in die Pädagogik importieren. Aber zugleich sollten wir auch diese Modelle dort weiterführen, wo sie sich als zu eng für pädagogische Bedürfnisse erweisen. Dies gilt z.B. für die Rolle der Metakommunikation, die hier anders als üblich definiert werden soll. Und es wird für uns aus einem pädagogischen Blickwinkel sehr wichtig werden, das Wechselspiel von Selbst und Anderen¹ auf der Beziehungsseite zu betonen.

(4) Eine solche Weiterführung bedeutet insbesondere, dass die Rolle von Interaktionen weitreichender als bisher bedacht wird. Ich verstehe meinen Ansatz als interaktionistischen Konstruktivismus (deshalb auch der Untertitel) – nenne die Orientierung aber systemisch-konstruktivistisch, weil diese Begrifflichkeit zur Zeit vielen vertrauter ist. Der Begriff systemisch ist aber nicht als systemtheoretisch – wie bei Luhmann – zu verstehen, sondern bezieht sich auf Konzepte zur systemischen Beratung (vgl. einführend z.B. Schlippe/Schweitzer 1996). Wenn wir die Rolle der Interaktionen genauer betrachten, dann entdecken wir als Pädagogen, dass wir sie nicht bloß kognitiv betrachten sollten oder auf symbolische Vorgänge reduzieren können. Deshalb untersuche ich die Beziehungen der Interaktion im Blick auf Symbolwelten, das Imaginäre – was Emotionen einschließt – und das Reale, denn gerade Pädagogen wissen, dass ihre Gedankenkonstrukte und die realen Ereignisse oft gegensätzlich sind. Im Unterschied zu systemtheoretischen oder biologisch orientierten konstruktivistischen Theorien der ersten Phase beziehe ich damit den Konstruktivismus vor allem auf psychologisch orientierte Kulturtheorien zurück. In diese Richtung verläuft auch zunehmend ein großer Teil der pädagogisch-praktisch orientierten englischsprachigen Diskussion.

(5) Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Ansätzen will eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik kein Wissen abbilden, keine möglichst vollständigen Lehrpläne erzeugen, kein wertfreies Modell darstellen, auch keine Aufklärungspädagogik proklamieren, die schon *vor* Beteiligung ihrer Teilnehmer weiß, was für diese gut sein wird. Insoweit sich dieser Ansatz an Pädagogen wendet, verlangt er eine hohe Selbstreflexion der eigenen Beobachterpositionen, wobei solche Positionen hier angeregt werden sollen. Damit ist ein Angebot intendiert, aber kein Werk universeller Regeln. Dies verbietet schon die neue Grundbegrifflichkeit dieses Ansatzes, der sich nach drei Perspektiven hin entfalten soll:

¹ Der Andere, der uns als Anderer außen gegenübersteht, wird bei mir stets groß geschrieben, als anderer, wie er vermittelt über innere Bilder und mein Begehren erscheint, stets klein. Vgl. dazu ausführlicher Reich (1998 a, b) und weiter unten Kapitel 4.

- auf die *Konstruktion*, die als Basis aller pädagogischen Handlungen gilt,
- auf die *Rekonstruktion* als aktive Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen von Anderen,
- auf die *Dekonstruktion* als Potential kritischer Neuorientierungen.

Damit sind drei Beobachtungsmuster bezeichnet, die für den pädagogischen Beobachter, für den Planer, Akteur und Analytiker pädagogischer Prozesse perspektivisch wegweisend werden können.

(6) Pädagogisch arbeitende Konstruktivistinnen können die Rolle der sozialen Einbindung von Konstruktionen in Lebenswelten nicht übersehen. Für Pädagogen ist deshalb die Frage nach der kulturellen Macht von Rekonstruktionen wesentlich, um nicht der Illusion zu erliegen, alles auf einen Schlag neu erfinden zu können. Gerade hier versagen engere Modelle, weil sie zu wenig gesellschaftskritisch und komplex argumentieren. Wir aber wollen, so wie es verschiedene Ansätze zum sozialen Konstruktivismus beabsichtigen, kulturgeschichtliche Kontexte nicht vernachlässigen. Deshalb handelt eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik von Selbst- und Fremdzwängen, struktureller Gewalt und Macht und anderen gesellschaftlich relevanten Beobachterkategorien. Am Beispiel der Robinsonade werden wir dies exemplarisch erläutern.

(7) In einer Zwischenüberlegung sollen die ersten Kapitel noch einmal reflektiert und auf die These zugespitzt werden, dass Pädagogik ein besonderes Fach ist. Dort, wo in der Wissenschaft Komplexität reduziert werden muss, um zu eindeutigen Aussagen zu gelangen, ist es für Pädagogen wichtig, Komplexität zu steigern, um sich in ihrer kulturell komplexen und widersprüchlichen Praxis nicht an jenen theoretischen Leitbildern zu orientieren, die pädagogische Wirklichkeiten zu stark vereinfachen.

(8) Zwar ist der hier vorgestellte pädagogische Ansatz neu, aber er hat seine Vorläufer. Der wohl ausgewiesenste implizite Konstruktivist und damit Vorgänger ist John Dewey. Eine einführende Beschäftigung mit seinem Ansatz hilft, einige systemisch-konstruktivistische Sichtweisen zu präzisieren.¹

(9) In methodischer Hinsicht kann auch Célestin Freinet als eine Art Vorläufer gelten, auch wenn sein Theoriehintergrund anderer Art ist. In diesem Kapitel sollen neben seinen Techniken weitere Methoden, die in pädagogischen Prozessen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht besonders vielversprechend sind, angeführt werden.

(10) Die Ansätze zur systemischen Therapie bzw. Beratung haben sich in den letzten Jahrzehnten enorm entfaltet. Sie werden zunehmend Anlass, pädagogische Ansätze, die die Beziehungskommunikation immer stark ausblendeten oder vereinfachten, zu ergänzen. Sie sind damit eine Ausgangsbasis zur Veränderung traditioneller Beobachterpositionen. Hier soll insbesondere auf einige Methoden einfühend und hinweisend eingegangen werden, die wir als Pädagogen aus der systemischen Beratung entlehnen und transformieren können.

¹ Zu den Verbindungen des hier vertretenen Ansatzes und Dewey vgl. auch das Dewey-Center Köln unter <http://dewey.uni-koeln.de>.

(11) Eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik benötigt auch eine didaktische Perspektive, um praxisbezogen in den verschiedenen Feldern der Erziehung und Bildung umgesetzt zu werden. Diese Perspektive erschließt uns Gedanken, welche notwendigen Veränderungen auch in der Lehrerbildung und in der Pädagogik erforderlich wären, um diesen Ansatz durchzusetzen (vgl. dazu auch weiterführend Reich 2008, 2009).

(12) Die Schlussbilder, die ich ans Ende setze, sollen den Kreis zum Anfang imaginär schließen helfen. Es wird deutlich, dass dieses Angebot an alle Interessierten ein *konstruktives* Anliegen ist: Es bleibt unabgeschlossen und hat sein Ziel erreicht, wenn es zu neuen Sichtweisen anregt.

Der hier vorgelegte Band ist mittlerweile durch viele Publikationen ergänzt worden. Eine aktuelle Literaturliste und zahlreiche veröffentlichte Arbeiten, darunter die „Ordnung der Blicke“ als Grundlagenwerk des Ansatzes, sind im Internet abrufbar.¹ Zwei in diesem Buch ausgelassene Kapitel (zur „Einführung in das Pädagogikstudium“ und „... dass nie wieder Auschwitz sei! Gedanken zu einem dekonstruktivistischen Erziehungsziel“) können die Leser ebenfalls dort kostenfrei online erhalten. Gerade in diesen Arbeiten wird deutlich, dass eine konstruktivistische Denkweise keinesfalls in eine Beliebigkeit von Wahrheitsaussagen führt, wie manche Kritiker vorschnell unterstellen könnten. Zusätzlich finden sich im Rahmen der Arbeiten zur „Konstruktivistischen Didaktik“ (Reich 2008) und zur „Lehrerbildung“ (Reich 2009) umfassende weiterführende Internetangebote.

Heike Reich, die als systemische Therapeutin und Trainerin arbeitet, hat viele Passagen des Buches angeregt. Ferner danke ich insbesondere Hans-Joachim Roth für seine sehr produktiven Nachfragen. Stefan Neubert und Reinhard Voß waren mir stets kritische Diskussionspartner. Textinweise gaben vor allem Ralf Coenen, Yency Hilliard, Karolina Ramahi und Gabriele Wahlen. Dank gebührt auch meinen Kölner Studenten für ihre Bereitschaft, sich mit meinem Ansatz auseinanderzusetzen und ihn re-/de-/konstruktiv in eigenen Arbeiten weiterzuführen. Auch hier liegen Arbeiten im Internet und in der Reihe „Interaktionistischer Konstruktivismus“ im Waxmann Verlag vor. Dies gibt mir ständige Anregungen und bestätigt mich in meinem Grundanliegen, eine neue Pädagogik in Theorie und Praxis zu erforschen und in ihren Möglichkeiten zu lehren bzw. über ihre Möglichkeiten von Anderen belehrt zu werden.

Auf eine gesonderte „weibliche Grammatik“ habe ich mit Rücksicht auf eine eher traditionelle Lesbarkeit verzichtet. Die Leserinnen bitte ich um Verständnis für dieses Konstrukt.

¹ <http://konstruktivismus.uni-koeln.de>.