

Draft for R. Balgo and H.R.Werning (Eds.)
Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs.
Dortmund: Verlag Modernes Lernen, Bormann KG

Kenneth Gergen: Social Construction and Pedagogical Practice

Soziale Konstruktion und pädagogische Praxis

Erziehungspraktiken sind üblicherweise mit einem Netzwerk von Annahmen verbunden, das heißt, mit einem Satz von vorläufigen Überzeugungen hinsichtlich der Natur der Menschen, ihrer Fähigkeiten, und ihrer Beziehung zur Welt und zueinander. Im Fall von Erziehung ist der Begriff, um den sich alles dreht, vielleicht der des Wissens. Wie gelangen wir also zu einer Definition bzw. einer begrifflichen Erfassung des Wissens in einer Weise, die erzieherische Prozesse wünschenswert oder erforderlich erscheinen läßt; was ist spezifisch für Wissen, um bestimmten erzieherische Praktiken gegenüber anderen den Vorzug zu geben? Natürlich werden miteinander unvereinbare Begriffe von Wissen zu unterschiedlichen Ansichten über den Erziehungsprozess führen. Wenn wir - wie gewisse Romantiker der Meinung wären - , "das Herz hat Verstand", könnten wir Bücher und Vorlesungen durch intensive Begegnungen sowohl der individuellen wie auch der spirituellen Art ersetzen. Sollten wir uns der Auffassung von Ilongot von Nord-Luzon anschließen, dass nämlich Wissen gewonnen wird, wenn man von Zorn überwältigt wird oder sich auf die Jagd nach Köpfen macht, dann könnte das formale Unterrichten in der Schule durch Erfahrungen in der Schlacht ersetzt werden. Überzeugungen über das Wissen beeinflussen, rechtfertigen und unterstützen also unsere Erziehungsmethoden.

Ausgehend von dieser Bedeutung der grundlegenden Annahmen möchten wir zunächst zwei Kernbegriffe des Wissens skizzieren, die der westlichen Tradition lieb und teuer sind, Begriffe, die auch heute noch einen großen Teil der Erziehungspraktiken beeinflussen, an denen wir teilhaben. Wie wir im Anschluss daran behaupten werden, sind diese eng miteinander verwandten Glaubenssysteme zutiefst problematisch hinsichtlich der Epistemologie wie auch der Ideologie, der sie sich verpflichtet fühlen. Sodann werden wir eine Alternative zu diesen Sichtweisen umreißen, und zwar eine Alternative, die sich aus dem Standpunkt des sozialen Konstruktivismus ergibt. Der soziale Konstruktivismus versucht nicht, die traditionellen Sichtweisen zu zerstören, bietet aber eine bedeutende Alternative an. Hierbei eröffnet er zudem eine neue Möglichkeit, die bestehenden Erziehungspraktiken zu verstehen und auch Perspektiven für neue Gebiete von Möglichkeiten.

Wissen: Exogene und endogene Traditionen

Obwohl es viele Arten gibt, unsere historischen Traditionen zu sezieren, ist es äußerst hilfreich, hier zwei bedeutsame und langjährige Tendenzen auszuwählen.

Insbesondere möchten wir zwischen Ansichten über Wissen unterscheiden, die vorwiegend exogen (oder weltzentriert) sind im Gegensatz zu jenen, die endogen (oder verstandzentriert) sind. Die exogene Tradition in der Erziehungswissenschaft kann auf die empiristischen Philosophien zurückverfolgt werden (von Locke bis zum logischen Positivismus), während die endogene Tradition sich vor allem aus der rationalistischen Tradition heraus versteht (von Descartes und Kant über Fodor und die Bewegung der künstlichen Intelligenz). /1/ Beide Ausrichtungen umfassen einen Geist/Welt-Dualismus, in dem die Existenz einer externen Welt (typischerweise eine materielle Realität) der Existenz einer psychologischen Welt (kognitiv, subjektiv, symbolisch) gegenüber gestellt wird. Vom exogenen Standpunkt aus jedoch ist Wissen erreicht, wenn die inneren Zustände des Individuums die existierenden Zustände der externen Welt reflektieren oder genau repräsentieren (bzw. als ihr Spiegel dienen). Exogene Denker legen bei der Aneignung von Wissen oft großen Wert auf genaue Beobachtung, und neigen dazu, Gefühl und persönliche Werte als mögliche Gefährdung der neutralen oder "gleichmäßig schwebenden Aufmerksamkeit" zu betrachten, die für eine genaue Erfassung der Welt, so wie sie existiert, erforderlich ist. Weiterhin betonen exogene Denker auch eher die Wichtigkeit von Wissen für die Fähigkeit des Individuums, sich innerhalb einer komplexen Umgebung anzupassen oder in ihr erfolgreich zu sein. Wir müssen von der Natur so, wie sie wahrgenommen wird, eine "interne Landkarte" besitzen, wenn wir uns in der Welt erfolgreich zurechtfinden wollen. Für Verfechter der exogenen Weltansicht ist also die Welt etwas grundsätzlich Gegebenes, und der Geist funktioniert am besten, wenn er sie genau reflektiert.

Die endogene Tradition ähnelt der exogenen hinsichtlich ihrer dualistischen Grundauffassung und ihrer Betonung auf Werteneutralität. Während jedoch die exogene Tradition die sorgfältige Beobachtung der Welt für den Schlüssel der Wissensermittlung hält, legt der Verfechter der endogenen Weltansicht die Hauptbetonung auf die Macht der individuellen Vernunft. Während der exogene Erzieher mit grosser Wahrscheinlichkeit sein Hauptaugenmerk auf die Aufbereitung des Umweltinputs legt, die notwendig ist, um ein genaues Abbild zu erstellen, legt der endogene Erzieher die Hauptbetonung auf die dem Individuum eigenen Fähigkeiten für Einsicht, Logik und begriffliche Entwicklung. In diesem Sinne wird also der exogene Theoretiker die externe oder materielle Welt als gegeben betrachten, und er stellt Vermutungen darüber an, wie die Natur genau im Geist wiedergegeben wird, während der endogene Denker die geistige Welt als selbstverständlich betrachtet und Fragen hinsichtlich der Art und Weise erhebt, wie der Geist arbeitet, damit er in der Natur adäquat funktionieren kann. /2/ In Diskussionen über den Einfluss von Erziehung im Gegensatz zu Vererbung (Environmentalismus im Gegensatz zu Nativismus) wird der Exogeniker die Wirkung der Natur auf das Individuum hervorheben; das unbegrenzte und kontinuierliche Bilden und Formen des individuellen Geistes hält er für möglich. Im Gegensatz dazu wird der

Endogeniker die Aufmerksamkeit auf die inhärenten oder natürlichen Fähigkeiten des individuellen Geistes lenken. Die Grenzen des Lernens können auf den Entwicklungsstand des kognitiven Systems zurückgeführt werden.

Wie erwähnt, dienen diese beiden Vorstellungen von Wissen zum Rechtfertigen und Rationalisieren jeweils anderer Formen der erzieherischen Praxis. Im großen ganzen ist die exogene Ausrichtung hinsichtlich des Wissens fächer- oder lehrplanzentriert. Aus der exogenen Perspektive wird der Lernende vor allem als tabula rasa betrachtet, auf die durch den Erziehungsprozess die wesentlichen Merkmale der Welt eingetragen werden. Konkreter ausgedrückt bevorzugt diese Auffassung die Betonung der direkten Beobachtung oder der empiristischen Bereicherung durch Erfahrung - das Sammeln von Beispielen oder Objekten, partizipierende Beobachtung, Laborexperimente, Exkursionen und so weiter. Auch die Begegnung mit Büchern und Vorlesungen wird bei der exogenen Perspektive begünstigt, da das Individuum sich hierdurch große Mengen von Information aneignen kann, die sonst durch direkte Beobachtung nicht zur Verfügung stünden. Die exogene Sichtweise favorisiert Überprüfungsverfahren, bei denen das Hauptaugenmerk darauf liegt, den Stand des individuellen Wissens zu beurteilen. Mittel wie multiple choice-Fragen, standardisierte Tests und statistische Normung können alle dazu beitragen, genau zu bestimmen, bis zu welchem Grad "die tabula rasa beschrieben wurde".

Im Gegensatz dazu ist die endogene Sichtweise kindzentriert. Endogene Lehrpläne legen die Hauptbetonung auf die rationalen Fähigkeiten des Individuums. Nicht so sehr die Menge der Information im Verstand einer Person ist wichtig, sondern die Art und Weise, wie sie darüber nachdenken kann. Mathematik, Philosophie und Fremdsprachen zum Beispiel werden daher möglicherweise hervorgehoben - alle jene Fächer, die angeblich die Denkfähigkeiten fördern. Seminardiskussionen werden den Vorlesungen vorgezogen, da kognitive Fähigkeiten sich vor allem durch aktives Mitmachen voll entfalten. Examensaufsätze und Semesterabschlussarbeiten werden den standardisierten Tests gegenüber bevorzugt, da mit ihrer Hilfe nicht nur besser zum rationalen Analysieren angeleitet wird, sondern Bewertung im Idealfall auf Qualität und nicht so sehr auf Quantität abgestimmt sein soll. Sicherlich hat es Versuche gegeben, diese beiden Traditionen miteinander zu verbinden. Piagets Theorie (1954) ist hierfür beispielhaft, da er zwei gegensätzliche Prozesse der kognitiven Entwicklung postuliert, nämlich die kognitive "Akkommodation" an die Objekte der realen Welt (womit er der exogenen Tradition seine Anerkennung zollt) und die kognitive "Assimilation" der Welt an kognitive Strukturen (was die endogene Tradition unterstützt). Wir werden über diese Integrationen bei einer späteren Behandlung des sozialen Konstruktivismus mehr zu sagen haben.

Die Verabschiedung vom Wissen als einem individuellem Besitz

Obwohl die gegenwärtige Erziehungspolitik und Pädagogik im großen ganzen durch diese langjährigen Vorstellungen von Wissen als rational geprägt ist, scheinen sich diese Traditionen in schnellem Tempo aufzulösen. Zum Teil wird diese Auflösung durch die Tatsache ausgelöst, dass die Traditionen immer auf unsicherem Boden

gestanden haben. Vom Standpunkt dieser beiden Perspektiven aus ist es Philosophen nie gelungen, die fundamentale Frage der Epistemologie zu beantworten - wie der Geist Kenntnis von einer für ihn externen Welt gewinnt. Tatsächlich nähren sich die beiden Perspektiven hauptsächlich aus den Schwächen der jeweils anderen. Da sie nicht in der Lage sind, solche Probleme zu lösen, haben die Philosophen dieses Jahrhunderts in grosser Zahl die dualistische Metaphysik zugunsten der logischen Analyse von Propositionen hinter sich gelassen. Und, wie Richard Rorty (1979) argumentiert, kann das Problem des Wissens als Beziehung zwischen Geist und Welt nicht gelöst werden, da schon der Ansatz an sich schlecht ist. Wenn wir mit einer Unterscheidung beginnen zwischen dem, was sich "ausserhalb" und "innerhalb" des Geistes eines Individuums befindet, schaffen wir ein inhärent schwer lösbares Problem, nämlich zu bestimmen, wie ersteres genau in letzterem repräsentiert wird.

Solche Debatten haben daher die Angriffsflächen sowohl der exogenen wie auch die endogenen Begriffe von Wissen deutlich gemacht, auf die sich in jüngster Zeit Kritiker eingeschossen haben, die aus so unterschiedlichen Schulen kommen wie dem Postempirismus, Postfundamentalismus, Poststrukturalismus, der Post-Aufklärung, und der Postmoderne. Um diese Argumente zu rekapitulieren, müssten wir die vernichtenden Angriffe der Intellektuellen der 1960er Jahre auf die moralische Leere der Traditionen untersuchen, die Wissen als wertneutral betrachten. Wir müssten hier die Kritik der Feministinnen, Asiaten, Schwarzen und Hispanier an denen mit einbeziehen, die alle anderen Stimmen im Namen der transzendenten Objektivität (die Exogeniker) oder der Rationalität (die Endogeniker) auslöschen würden. Wir müssten ebenso die Arbeit von Foucault (1979, 1980) über Wissensansprüche als unerlässlich bei der Disziplinierung (Entmachtung) des Individuums untersuchen. Es wäre auch unabdingbar, die Arbeit von Wissenschaftshistorikern (wie Kuhn und Feyerabend) in Betracht zu ziehen und Wissenssoziologen (zum Beispiel Latour, Knorr-Cetina und Barnes), die dabei geholfen haben, die Wichtigkeit von historischen und sozialen Kontexten zu unterstreichen, wenn es darum geht zu bestimmen, was als gültiges Wissen anerkannt wird. Die Arbeit der literarischen Theoretiker (wie Derrida und DeMan), Semiotiker (Barthes, Eco) und Rhetoriker (Simons, McClosky) würde ebenfalls Beachtung finden, insofern als sie das Ausmaß zeigen, in dem Wissensansprüche ihre Kraft weder durch Beobachtung noch durch Rationalität gewinnen sondern durch literarische Methoden. Dies ist sicher nicht der geeignete Ort, um diese Kritiken in ihrem ganzen Umfang abzuhandeln; es gibt an anderer Stelle Quellen im Überfluss. Es soll nur gesagt werden, dass innerhalb dieses intellektuellen Kontextes sowohl das exogene wie auch das endogene Wissenskonzept praktisch jede Bedeutung verloren haben.

Es hat sich jedoch aus den neueren Dialogen ein Argument herauskristallisiert, das genauere Beachtung verlangt. Sowohl die exogene wie auch die endogene Tradition lokalisieren Wissen im Geist des einzelnen Individuums. Es ist das Individuum, das beobachtet und denkt und das herausgefordert wird, sich Wissen anzueignen. Es ist nur dem Besitz von Wissen des einzelnen Individuums zu verdanken, so wird behauptet, wenn es in einer komplexen Welt überleben und gedeihen kann. Der

unsichere Boden für solche Überzeugungen ist nur einer von vielen Gründen zum Zögern. Wichtiger wäre unter Umständen folgendes: Vielleicht müssen wir für die Annahme, dass dies so ist, die Auswirkungen auf das kulturelle Leben untersuchen? Wenn wir erklären, Wissen sei unabdingbar für das Überleben und wohne in den Köpfen der einzelnen Menschen, welche Formen der kulturellen Praxis sind dann erwünscht, welche Gruppen sind privilegiert, welche Traditionen oder Potentiale werden unterdrückt oder ausgelöscht?

In diesem Rahmen betrachtet gibt es Grund zum Widerstand. Im Wesentlichen verbindet sich solch eine Auffassung von Wissen mit einer Ideologie des unabhängigen oder besitzergreifenden Individualismus. Wissen als Besitz des einzelnen Geistes zu betrachten, steht in Einklang mit anderen Thesen, denen zufolge das Individuum Besitzer der eigenen Motive, Emotionen oder grundlegenden Wesenheiten ist. Innerhalb dieser Tradition werden die Menschen aufgefordert, sich selbst als Zentrum ihrer Handlungen zu betrachten - als einsame Suchende, Findende, Auswahl Treffende - die mit den Herausforderungen von Überleben und Erfolg konfrontiert sind. Kritiker argumentieren, diese Überzeugungen förderten nicht nur eine narzißtische "ich komme zuerst"-Einstellung dem Leben gegenüber, sondern verweisen andere Menschen (zusammen mit der physikalischen Umwelt) in eine zweitrangige oder instrumentelle Rolle. Menschen und Umwelt werden hauptsächlich in Hinsicht darauf betrachtet, was sie für einen selbst tun können. Zusätzlich werden menschliche Beziehungen, aufgrund des Gefühls einer grundlegenden Isolation ("ich-allein"), die sich aus dieser Blickrichtung entwickelt, als künstliche Konstrukte betrachtet, die dem natürlichen Zustand der Unabhängigkeit praktisch entgegenstehen. Und was am wichtigsten ist, während die Völker auf dem Globus immer unabhängiger werden und die Fähigkeiten erwerben, sich gegenseitig zu vernichten (entweder durch Waffen oder durch Umweltverschmutzung), stellt die Ideologie des unabhängigen Individualismus eine Bedrohung des menschlichen Wohlergehens dar. Unter diesen Voraussetzungen ist es nicht länger sinnvoll, in Bahnen zu denken von "ich kontra du", "wir kontra sie". Wir sprechen hier nicht von einer abstrakten und obskuren Philosophie, sondern von einem System von Überzeugungen, das in gewisser Hinsicht dem weltweiten Wohlergehen abträglich ist.

Die soziale Konstruktion von Wissen

Seit diese Probleme, die sich aus der traditionellen Sichtweise von Wissen ergaben, offen zutage traten, ist das Interesse an möglichen Nachfolgeprojekten gestiegen. Und auch genau an diesem Punkt erhalten die sozialen konstruktivistischen Dialoge ihre gegenwärtige Bedeutung. Ein großer Teil der post-fundamentalistischen Kritik dreht sich darum, der Kultur das zurückzugeben, was für natürlich erklärt worden war, das heißt, man ersetzte die Annahme einer durch Natur verifizierten Wahrheit durch eine im Prozess der Gesellschaft entstandene Wahrheit. Vom Standpunkt der oben erläuterten Argumente aus betrachtet bedeutet dies, Wissen als Nebenprodukt nicht des individuellen Geistes sondern der Gemeinschaftsbeziehungen zu sehen. Oder allgemeiner ausgedrückt könnten wir sagen: Alle bedeutungsvollen

Propositionen über das Wahre und das Gute haben ihren Ursprung in Beziehungen. Dies soll den Schauplatz der Erzeugung von Wissen in den Mittelpunkt rücken: den ständigen Prozess der Handlungskoordination zwischen Personen. Dadurch soll die Aufmerksamkeit auf den in jedem Augenblick stattfindenden Austausch zwischen zwei oder mehreren miteinander kommunizierenden Personen gerichtet werden, und Bedeutung soll dadurch innerhalb der Muster von wechselseitiger Abhängigkeit angesiedelt werden. Nach Wittgenstein (1953) gibt es keine Privatsprache (einen Augenblick, der einer Beziehung vorausgeht, in dem das Individuum Bedeutung formuliert); vielmehr erhalten Sprache (und andere Handlungen) ihre Verständlichkeit in ihrem sozialen Gebrauch, und zwar dadurch, dass sie mit den Handlungen anderer koordiniert werden. Deshalb hören Individuen in Isolation nicht auf, verständlich zu sein; die Verständlichkeit ihrer privaten Handlungen ist jedoch auf ein vorausgegangenes Eintauchen in Beziehungen zurückzuführen. Individuen können Handlungen durchführen, die traditionellerweise unter "Gedanke" oder "Gefühl" aufgeführt werden; genau genommen können diese Handlungen jedoch als Formen von Beziehungen betrachtet werden, die sich im Bereich des Individuums abspielen.

Zur Vorbereitung auf unsere spätere Erörterung der Erziehungspraxis muss noch weiteres über die Bedeutung von Beziehung gesagt werden. Eine nützliche Darstellungsweise bestünde in der Behauptung, dass ein Schauspieler niemals zu Bedeutung gelangt, es sei denn, es gibt die ergänzenden Handlungen eines anderen. Was immer gesagt oder geschrieben wird, hat für sich genommen keine Bedeutung; es trägt in sich selbst keine eindeutige Botschaft. Auch wird die Bedeutung einer Reihe von Wörtern oder Handlungen nicht allein durch den Empfänger (Zuhörer oder Leser) bestimmt. Vielmehr wirken die Handlungen (sprachliche wie auch andere) als Indikatoren möglicher Beziehungssequenzen; sie fordern zu gewissen Handlungsfolgen im Gegensatz zu anderen auf. Indem der Empfänger mit der einen oder anderen Handlungsweise reagiert, verleiht er der anfänglichen Handlung eine mögliche Bedeutungsform unter vielen anderen Möglichkeiten. Zum Beispiel fordert die Bemerkung: "Chuck, ich glaube, das könnte dich interessieren", zu der möglichen die Reaktion auf: "Ja, zeig doch mal her"; die der vorangegangenen Bemerkung die Bedeutung verleiht, es habe sich um ein Angebot gehandelt, an Information teil zu haben. Die ebenfalls plausible Reaktion: "Na wenn du meinst, (mit nach oben verdrehten Augen), denn zeig schon her", stellt die Äußerung in ein anderes Licht und schafft ein anderes Gefühl für ihre Bedeutung.

So gesehen haben Vorlesungen und Bücher so lange keine Bedeutung, bis die Lernenden ihnen dieses Privileg zugestanden haben. Weiterhin können weder Vorlesungen noch Bücher über die Bedeutung entscheiden, die ihnen zugeschrieben wird. Sie eröffnen nur eine Spielbreite von Alternativen, aus denen die Lernenden unterschiedlich auswählen werden. Mit Hilfe von Feedback und Evaluation kann der Lehrer die Zahl der Alternativen einschränken bzw. die Lernenden in Richtung "anerkannte" Sequenzen leiten. Feedback und Evaluation befinden sich jedoch in derselben Lage wie Vorlesungen und Bücher - sie sind einer Vielfalt von Ergänzungen unterworfen, über die sie keine Entscheidungsgewalt haben. /3/ Nach

diesen Orientierungsvorgaben können wir uns nunmehr der Untersuchung einiger bedeutsamer, sich mit zwingender Notwendigkeit daraus ergebender Aspekte zuwenden:

Unbestimmtheit. Verständlichkeit ist niemals vollständig. Jede etablierte Bedeutung ist offen für unendlich viele neue Bedeutungen. Es gibt keinen einzelnen Punkt, an dem der Prozess der Schaffung von Verständlichkeit abgeschlossen ist. Es gibt sozusagen keine Festlegung des Wortes, so dass wir sicher sein können, was eine Vorlesung oder ein Text bedeuten - selbst wenn der Lernende die entsprechenden Ergänzungen innerhalb des örtlichen Szenarios der Schule gemeistert hat. Im Laufe von Zeit und Gesprächen können das "Wahre und das Schöne" von heute als "abgedroschen" oder "ideologisch suspekt" neu überdacht werden und der heutige Gegenstand der Verachtung kann sich in etwas Faszinierendes verwandeln. Ganz sicher behandeln wir Verständlichkeit oft als ein *fait accompli*. "Das ist die richtige Antwort", "Ich verstehe genau, was Sie meinen" und "seine Schriften sind von großer Klarheit" sind die Möglichkeiten, mit denen wir die volle Erlangung der Bedeutung anzeigen. Und doch sind dies nur erstarrte Augenblicke eines kontinuierlichen Gespräches, dessen Erkenntnisse zu jedem Zeitpunkt für nichtig erklärt werden können ("Ich dachte, du hättest die richtige Antwort, bis ich weitergelesen habe."), und die wiederum selber für weitere Bedeutungsgebung durch den Sprecher oder andere offen sind ("Du sagst, du verstehst mich, aber ich bezweifle das.").

Mehrstimmigkeit. Wenn Gesprächspartner eine neue Beziehung aufnehmen und versuchen, gemeinsam Verständlichkeit zu erreichen, werden sie sich auf frühere Praktiken der Sinngebung verlassen. Und da sie normalerweise Mitglieder mehrerer Beziehungsnetze sind - verteilt über die Zeit und durch die Umstände - werden sie ein umfangreiches Vokabular an Worten und Handlungen in die Gegenwart importiert haben. In der Tat gehen wir jede Beziehung mehrstimmig ein - wir tragen zahlreiche Stimmen, die wir uns in der Vergangenheit angeeignet haben, mit uns herum. Jedweder Satz kann daher ein Gemisch vergangener Äußerungen sein, das zusammengeklopft wird, bis es Sinn ergibt, und mit unbekanntem Ziel in unbekannte Gewässer ausgesetzt wird., Auf Grund der Tradition oder der begrenzten Vorgeschichte des Austausches wird aber gleichzeitig in jeder beliebigen Beziehung die Bedeutungsgebung normalerweise die Spielbreite der möglichen Ressourcen verringern. In einem Kurs "Französisch als Fremdsprache" wird die Abhängigkeit von der Muttersprache der Lerner langsam beendet; Psychologiekurse werden die Studierenden dazu auffordern, gemeinsprachliche Diskurse des Geistes (Ethnopsychologien) aufzugeben.

Kontextualisierung. Die Beziehungskonstitution von Bedeutung bezieht viel mehr mit ein als nur die Worte und Handlungen der Sprechenden. Ihre Koordinationen können häufig Objekte der verschiedensten Art heranziehen und sie finden immer innerhalb bestimmter materieller Bedingungen statt. So wird also der Diskurs von Baseball nicht nur in Wechselbeziehung zu Handlungsmustern stehen, sondern auch

zu Objekten wie Schlägern, Handschuhen und Bällen. Und diese Koordinationsmuster werden ermöglicht und eingegrenzt durch ein Spielfeld. Oder um mit Wittgenstein (1953) zu sprechen, unsere Sprachspiele finden innerhalb von Lebensformen statt. In diesem Sinne kann jede Lebensform zu den Ressourcen beitragen, die von dem Individuum in jede neue Beziehung mit eingebracht werden. Man tritt nicht nur polyvokal, also mit vielen Stimmen ausgestattet in Beziehungen ein, sondern auch polypotent, also ausgestattet mit vielen Fähigkeiten, Anspielungen auf Objekte zu machen oder Zusammenhänge heraufzubeschwören, mit denen innerhalb jeder denkbaren Beziehung Bedeutung geschaffen werden kann. Je reichhaltiger die Spielbreite solcher Koordinationskapazitäten ist, desto flexibler und effektiver können Personen sein, wenn sie der endlosen Herausforderung des Neuen und Überraschenden begegnen. Um es bildlicher auszudrücken, das Leben kann einer Reihe von Jazzkonzerten gleichgesetzt werden, in denen ein ständiger Wechsel von Partnern und Orten unendlich viele Improvisationen verlangt.

Pragmatik. Der auf Beziehungen ausgerichtete Standpunkt, der hier entwickelt wurde, steht nicht nur im Gegensatz zu der traditionellen Sichtweise von Sprache als einem äußeren Ausdruck für einen inneren Zustand, sondern auch zu der allgemein verbreiteten Meinung, Sprache könne als ein genaues "Abbild" oder eine genaue "Landkarte" der Welt dienen (das heißt, sie könne "die Wahrheit sagen"). Sprache hat vielmehr vor allem eine Funktion als konstitutives Merkmal von Beziehung. Ebenso wie ein Liebespaar ein Vokabular für Emotionen braucht, um ein Szenario der romantischen Liebe zu schaffen, braucht ein Laborteam für Neuroendokrinologie zur Koordinierung seiner einzelnen Mitglieder bei den experimentellen Verfahren Ausdrücke wie "Hypothalamus" und "Aminosäuren". In keinem der beiden Fälle, weder in der Liebe noch in der Endokrinologie ist die Sprache das Abbild oder die Landkarte einer Welt außerhalb ihrer selbst; vielmehr fungiert die Sprache als ein wesentliches Element, um Liebe bzw. Laborforschung zu ermöglichen (ähnlich wie Lächeln und Umarmungen im ersteren und Analysen und Aufzeichnungen im letzteren Fall). Aus dieser Perspektive sind wir auch in der Lage, einen Blick davon zu erhaschen, wie wichtig es ist, Erziehungspraktiken unter dem Gesichtspunkt der pragmatischen Implikationen zu erproben. In welchem Maß sind verschiedene Diskurse der Universität eingebettet in die umfassenderen Muster kultureller Handlungen und in welchem Maße sind sie für den Gesamtkulturbereich relevant; worin besteht das pragmatische Potential der Lebensformen, denen die Lernenden in unseren Schulen ausgesetzt sind? Bevor wir uns jedoch speziellen Themen der Praxis zuwenden, wird es hilfreich sein, Unterschiede zwischen den miteinander im Wettstreit liegenden Besonderheiten von Konstruktion zu untersuchen.

Spielarten von Konstruktion

Konstruktionistische Ideen sind seit langem Bestandteil der wissenschaftlichen Diskussion, aber sie haben viele verschiedene Formen angenommen und sind in sehr unterschiedlicher Weise angewandt worden. Zum Beispiel verwenden Burger und Luckmann in ihrem bedeutenden Werk (Burger/Luckmann 1966) sozialen

Konstruktionismus als Darstellung einer bestimmten Form der sozialen Phänomenologie in Verbindung mit einem strukturellen Begriff von Gesellschaft. Wenngleich auch die Wichtigkeit, die sie der gesellschaftlichen Basis von Wissensstrukturen zuschreiben, sich in den heutigen Darstellungen von Konstruktionismus behauptet hat, so wurden die Grundvoraussetzungen doch radikal geändert. Weder Phänomenologie noch sozial-strukturelle Modelle sind damit geistesverwandt. Auch wurde der Ausdruck "Konstruktivismus" von einer Reihe unterschiedlicher Theoretiker verwendet, und der Ausdruck stimmt in seiner Verwendung bei George Kellys (1955) Konstruktivismus nicht völlig überein mit der Verwendung bei von Glasersfeld (1979) oder Piaget (1954). Da die Sichtweisen von Konstruktion in den neueren Überlegungen zur Pädagogik eine wichtige Rolle gespielt haben, wird es sich als nützlich erweisen, die Unterschiede zwischen sozialem Konstruktionismus, wie er oben umrissen wurde, und zwei alternativen Ausrichtungen herauszuarbeiten, nämlich dem radikalen Konstruktivismus und dem sozialen Konstruktivismus.

Der radikale Konstruktivist im Sinne von Glasersfelds ist stark durch Piagets Theorie beeinflusst und stimmt in vielem mit der kognitiven Einstellung zur Erziehung im allgemeinen überein. Im Gegensatz zu den Kognitivisten (die ironischerweise einer empiristischen Sichtweise der Wissenschaft verbunden bleiben) sind sich die Konstruktivisten mit den Verfechtern des sozialen Konstruktionismus einig in ihrer scharfen Kritik an endogener Epistemologie und ihrer starken Betonung von Wissen als einer genauen Reflektion der Welt. Beide stellen die Meinung in Frage, Wissen sei etwas, was innerhalb des Geistes durch scharfsinnige Beobachtung "aufgebaut" würde. Und also stellen beide die Autorität in Frage, die traditionellerweise jenen zugestanden wird, die Anspruch auf über jeden Zweifel erhabene Wahrheit erheben. Über diese gedankliche Nähe hinaus gibt es aber auch Unterschiede von ganz wesentlicher Bedeutung. Denn wie aus dem Vorangegangenen deutlich geworden sein sollte, verschreibt der radikale Konstruktivismus sich einem Geist/Welt-Dualismus und setzt auf den kognitiven (endogenen) Prozess. Um es mit von Glasersfelds (1989) Worten zu sagen: "Wissen wird nicht passiv entweder durch die Sinne oder durch Kommunikation erworben, sondern es wird aktiv durch das erkennende Subjekt aufgebaut" (S. 83). Wissen ist daher nicht eine Reflektion der Welt, wie sie ist, sondern, wie von Glasersfeld (1979) es ausdrückt, "Wir definieren `Wissen´ neu als etwas, was zu den Invarianzen der Erfahrung des lebenden Organismus gehört und nicht zu Einheiten, Strukturen und Ereignissen in einer unabhängig existierenden Welt. Entsprechend definieren wir `Wahrnehmung´ neu. Sie ist nicht die Aufnahme oder Verdoppelung von Information, die von außen hereinkommt, sondern vielmehr die Konstruktion von Invarianzen, durch die der Organismus seine Erfahrungen angleichen und strukturieren kann." (S. 40)

Diese Darstellung von Wissen ist so vollständig in das Innere verlegt, dass sie anfängt, dem Konstruktivisten ein Mittel bereit zu stellen, sich der Bezichtigung des Dualismus zu entziehen. Oder anders ausgedrückt: Indem man bei der gesamten Epistemologie auf den Zuständigkeitsbereich des Inneren setzt, kann man das "Äußere" vernachlässigen, und die Theorie kann als monistisch betrachtet werden.

Und dennoch: Um der Scylla des Dualismus auf diese Weise zu entkommen, sieht sich die Theorie mit einer ebenso gefährlichen Charybdis konfrontiert, nämlich dem sich selbst ad absurdum führenden Solipsismus. Denn wenn jeder von uns einfach in seiner eigenen Erfahrung gefangen ist und sich die Welt nach Belieben konstruiert, dann ist all das, was wir für "die Welt" halten, und alles, was wir für "die anderen Menschen" halten, einfach nur ein Produkt unseres eigenen Entwurfes. Ich erfinde einfach die Idee, dass es eine Welt gibt und andere in ihr leben und diese anderen einen Geist haben. Dann bedarf es keiner Rechenschaft darüber, wie wir in der Welt zurechtkommen, oder ob es überhaupt eine Welt gibt, die unsere Fähigkeiten zur Anpassung herausfordert.

Dies ist eine unglückliche Sackgasse für einen Epistemologen, und von Glasersfeld möchte wohl kaum darin stecken bleiben. Um daher das Problem des Solipsismus zu umgehen, wird der Theorie eine dramatische Dimension hinzugefügt. von Glasersfeld (1989) schreibt dazu: "Die Funktion von Wahrnehmung ist die Anpassung und sie dient dem Subjekt zur Strukturierung der erfahrenen Welt." (S.83). Oder auch: "Radikaler Konstruktivismus ist schamlos instrumentalistisch ... Der Begriff der Adaption, um den es hier geht, meint den grundlegenden biologischen Begriff der Evolutionstheorie. Er bezieht sich auf das Passen in die Umwelt ..." (S. 87) Um jedoch diese Position aufrecht erhalten zu können, sind zwei Zugeständnisse notwendig: Erstens, dass es eine wirkliche Welt gibt, die getrennt ist von unserer Erfahrung der Welt; zweitens, ein endogener Bericht von Wissen ist nicht ausreichend; er muss durch ein exogenes sich Befassen mit der realen Welt ergänzt werden, an die das Individuum sich anpasst. Letzteres Zugeständnis treibt die Theorie jedoch wieder in die Problemspirale, die wir oben umrissen haben. Wie kann man - genauer ausgedrückt - bestimmen, welche Anpassungshandlungen sind, wenn nicht durch einen räumlichen Auslegungsmodus? Kann man sich irren bei der Beurteilung dessen, was Adaption ist und was nicht? Auf welcher Basis könnte der radikale Konstruktivist solch eine Position vertreten?

Diese Probleme werden verschärft, wenn der Konstruktivist versucht, Kommunikation zu erklären. Wie von Glasersfeld postuliert: "die Bedeutung von Signalen, Zeichen, Symbolen und Sprache kann nichts anderes sein als subjektiv." (S.88) Wenn man sich jedoch einer Reihe von Erlebnissen gegenüber sieht, aus denen man die Bedeutung der Handlungen anderer konstruieren soll, wie könnte man dann daran gehen zu bestimmen, dass andere Subjektivität besitzen, dass ihre Handlungen tatsächlich den Versuch darstellen, diese Subjektivität zu vermitteln, dass gewisse Handlungen Subjektivität vermitteln während andere dies nicht tun, oder wie könnte man die Verbindungen bestimmen zwischen spezifischen Handlungen der anderen und einer spezifischen Auswahl an subjektiven Zuständen? Tatsächlich wäre der einzelne Mensch sich selbst beim Durchstreifen seiner privaten und subjektiven Welt überlassen mit der Hoffnung, irgendwie würde es zu einer Kommunikation kommen. Die sehr vagen Möglichkeiten, irgend etwas könne einer echten Kommunikation nahe kommen, werden durch von Glasersfeld erkannt. Er vermutet: "... im besten Fall können wir zu dem Schluss kommen, dass unsere Interpretation ihrer Wörter und Sätze sich mit dem Modell ihres Denkens und Handelns verträgt, das wir im Laufe

unserer Interaktionen mit ihnen aufgebaut haben." (S.90) Für den "besten Fall" würde man sich freilich etwas mehr wünschen. /4/

In gewisser Hinsicht findet der soziale Konstruktivismus einen viel engeren Verbündeten in Arbeiten, die sinnvollerweise als sozial konstruktivistisch bezeichnet werden können. Mit sozialem Konstruktivismus möchten wir eine Gruppe von Arbeiten beschreiben, für die sowohl kognitive Prozesse wie auch das soziale Milieu von zentraler Bedeutung sind. Formulierungen und Handlungstheorien im Sinne von Vygotsky mögen als Beispiele dienen (Holzman, 1999; Kozulin, 1998). Sozialer Konstruktivismus wäre auch in der pädagogischen Arbeit von Kulturpsychologen anzutreffen (Colte, 1998; Seeger et al., 1998; Wertsch und Toma, 1995) und findet auch in vielen der neueren Schriften von Jerome Bruner (1996) Ausdruck. Sozialer Konstruktivismus ist durchaus verwandt mit solchen Untersuchungen hinsichtlich der Wichtigkeit, die der sozialen Sphäre zugeschrieben wird. In gewissem Sinne betrachten beide menschliches Wissen oder Rationalität als Nebenprodukt des Menschen als gesellschaftlichen Wesens. In beiden Fällen hat die Beziehung Vorrang vor dem Individuum. Und wenn auch die spezifische Rolle des Lehrers unterschiedlich ist, so sehen doch beide in der Beziehung zwischen Lehrer und Lernendem den Dreh- und Angelpunkt des erzieherischen Prozesses.

Trotz dieser Übereinstimmungen bleibt für die Konstruktionisten die sozialkonstruktivistische Ausrichtung allzu sehr an eine dualistische Epistemologie gebunden mit all den philosophischen Problemen, die hiermit einhergehen. Es bleiben immer noch die epistemologischen Rätsel hinsichtlich der Frage, in welcher Beziehung externe und interne Realität zueinander in Verbindung stehen. Zusätzlich enthält der soziale Konstruktivismus mit seiner über allem stehenden Sorge um die kognitive Bereicherung des Lernenden starke Elemente einer individualistischen Ideologie. Diese Unterschiede manifestieren sich auch in der Wahl der Gebiete, in denen sich Theoretiker und Praktiker spezialisieren. Die Konstruktionisten legen große Betonung auf den sozialen Bereich, während sie gleichzeitig eine kritische reflexive Haltung ihrer Arbeit gegenüber beibehalten. Konstruktionistische Schriften konzentrieren sich auf Diskurs, Dialog, Koordination, gemeinsame Bedeutungsgebung, diskursive Standortfindung und ähnliches (Bruffee, 1993; Walkerdine, 1997; Wortham, 1994). Und solche Arbeit kann oft eine Beschäftigung mit der Art von Politik mit sich bringen, die durch solche Beschreibungen gestützt wird.

Im Gegensatz dazu sieht der Sozialkonstruktivist vor allem das Soziale als wesentlich, um den "Geist des Lernenden" zu entwickeln. Daher also spielen Erklärungen und Beschreibungen in dieser Richtung eine herausragende Rolle. /5/ So ist zum Beispiel Vygotsky vor allem Psychologe. Obwohl der soziale Prozess sehr wohl eine wichtige Rolle in der Theorie spielt, liegt das eigentliche Interesse letztlich in der Natur des psychologischen Prozesses. Während Vygotsky nur sehr sparsame Äußerungen auf dem sozialen Gebiet macht, achtet er sehr sorgfältig besonders auf die geistigen Prozesse bei Abstraktion, Verallgemeinerung, Vergleich, Unterscheidung, Willensäußerung, Bewusstheit, Reife, Assoziation,

Aufmerksamkeit, Repräsentation, Urteil, durch Zeichen übermittelte Abläufe und so weiter. /6/ Obwohl es wichtige Ausnahmen gibt, wird solche Arbeit oft in die empiristische Rhetorik der Werteneutralität eingehüllt.

Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Wir haben einen Blick auf mehrere Probleme geworfen, die den traditionellen Vorstellungen von Wissen eigen sind, und haben uns einen Überblick über die Grundlagen der sozialkonstruktionistischen Alternative verschafft. Nun bleibt uns die Herausforderung, die Implikationen der konstruktionistischen Alternative auf Bildungspolitik und pädagogische Praxis zu untersuchen. Bevor wir das machen, müssen wir uns gegen drei mögliche Einwände absichern. Erstens soll das Folgende kein Versuch sein, die Traditionen des Langbewährten zu verlassen. Wie wir in vorherigen Kapiteln betont haben, erhebt der Konstruktionismus nicht den Anspruch, eine erste Philosophie zu sein und das Fundament, auf dem eine neue Welt errichtet werden kann. Es wird nicht versucht, alle Traditionen im Namen von Wahrheit, ethischen Prinzipien, politischen Visionen oder irgendwelchen anderen universalen Kriterien zu ersetzen. Vielmehr liegt die Hoffnung darin, die vorhandenen Ressourcen in den Dienst des allgemeinen Wohles zu stellen. Dieser Punkt ist eng verbunden mit einem weiteren: Es gibt keine Strategien und keine Pädagogik, die nicht vom Standpunkt des sozialen Konstruktionismus aus verstanden werden kann. Alle traditionellen Praktiken dienen dazu - zum Guten oder zum Bösen und mit unterschiedlicher Wirksamkeit - Welten des Realen und des Guten zu konstruieren. Tatsächlich tragen sie alle etwas zu dem großen Meer des Verstehbaren bei. Die zentrale Frage ist, ob die Implikationen einer spezifisch konstruktionistischen Bewusstheit nicht neue Ausgangspositionen eröffnen. Können wir, während wir die Bilder, Metaphern und Erzählungen untersuchen, die in die sozialkonstruktionistische Sichtweise von Wissen eingebettet sind, das Spektrum der Möglichkeiten erweitern? Wie wir in dem Folgenden sehen werden, haben viele bereits durchgeführte Erneuerungen eine gewisse Geistesverwandtschaft mit einer konstruktionistischen Betrachtungsweise. Diese Ähnlichkeiten können auch sprachlich ihren Ausdruck finden. Gleichzeitig spürt man ein unbegrenztes Potential, das wir erst angefangen haben zu würdigen. Wir werden daher fünf Gebiete von besonderer Wichtigkeit näher untersuchen:

Von Hierarchie zu Heterarchie

In Übereinstimmung mit der traditionellen Sichtweise von Wissen als kumulativ (exogenisch) und universell (endogenisch) werden pädagogische Institutionen in Anlehnung an ein, wie Freire (1985) es nennt, "Ernährungsmodell" errichtet. Das Modell ist im wesentlichen hierarchisch, wobei die Autorität letztlich bei den Wissen produzierenden Gemeinschaften selbst liegt. In der Regel sind dies Experten in ihrem Bereich, wie zum Beispiel Wissenschaftler und Forscher. Diese Experten entdecken die Wahrheit oder decken sie auf, und dann wird sie den Lernenden schließlich beigebracht oder, um es mit Freire zu sagen, sie werden damit "gefüttert". Als nächste in der Hierarchie folgen die pädagogischen Experten wie zum Beispiel die

Ersteller von Lehrplänen, die das Wissen in pädagogische Einheiten verpacken. Darauf folgen die Verwalter und Bürokraten, die unter diesen Einheiten auswählen. Die Lehrer treten zum Schluss auf als die Instrumente, die den Studenten die Bildungsnährstoffe verabreichen. Von den Studierenden wird nur erwartet, dass sie das Wissen konsumieren.

Trotz weitverbreiteter Kritik an diesem Modell beschreibt es die pädagogische Praxis weiterhin beunruhigend gut. Apple (1986) und andere haben die hierarchischen Prozesse dokumentiert, in denen der pädagogische Inhalt produziert und an die Lehrer weitergegeben wird. Mehan (1979) und andere haben gezeigt, dass die Lernenden im allgemeinen passiv bleiben und von ihnen nur erwartet wird, das vorgelegte Wissen zu absorbieren.

Auf verschiedene bedeutsame Arten fügen Sozialkonstruktionisten solcher Kritik weitere Dimensionen hinzu. Am Anfang sehen Konstruktionisten alle Wissensansprüche eingebettet in besondere bedeutungsgebende Gemeinschaften. Als unausweichliche Folge davon werden die verschiedenen Wissensgruppen bestimmte Visionen des Guten bevorzugen, zum Beispiel kontinuierliche Verbesserung von Bedingungen (Perfektionierung), Materialismus vor Spiritualismus, "Vernunft" vor "Gefühl", Individualismus vor Kollektivismus. In diesem Sinne eignet eine Wissenshierarchie sich für Totalitarismus. Oder, um mit Foucault (1979,1980) zu sprechen, die Verbreitung von Wissen erweitert die Machtbeziehungen, in denen der Nutzer letztlich nur wie der Bauer im Schachspiel ist. Wir werden später in unserer Erörterung der kritischen Reflexivität mehr zu diesem Thema zu sagen haben.

Auf einer subtileren Ebene bemängelt der Konstruktionist an dem hierarchischen Modell die Tendenz, die kontextuellen und pragmatischen Bedingungen zu unterschlagen, die der maßgebenden Sprache ihre Signifikanz verleihen. Vom konstruktionistischen Standpunkt aus gesehen erhalten "wissenswerte Lehrsätze" ihre Bedeutung innerhalb bestimmter Verwendungen in Kontexten, und sie dienen als Mittel zur Handlungskoordination innerhalb dieser Kontexte. Wissen über Chemie, zum Beispiel, dient dazu, eine Gemeinschaft zu einigen, zu definieren und bestimmten Projekten und Identitäten einen Wert zu verleihen und dazu beizutragen, Resultate zu erbringen, die in dieser Gemeinschaft von Wichtigkeit sind. In dem hierarchischen Modell jedoch werden die wissenswerten Lehrsätze ihres Kontextes beraubt. Die für Bildung Verantwortlichen extrahieren Gegenstände des Diskurses (und eine begrenzte Zahl von Anwendungen) aus den Berufsdisziplinen und reichen diese Extrakte weiter an die nächsten unter ihnen in der Hierarchie. Die pragmatische Funktion dieser Diskurse innerhalb der Gemeinschaften selbst geht dabei verloren. Die Diskurse verlieren ihre Signifikanz, und alles, was den Studierenden bleibt, ist oft nur die Versicherung, dass ihre Studien irgendwie nützlich und wichtig seien. Man kann dann natürlich chemische Formeln lernen und von allem losgelöste Laborexperimente durchführen. Aber die Vitalität der Sprache, ihre praktische Bedeutung und ihr lebenspendendes Potential in einer wichtigen Handlungsgemeinschaft sind dabei verloren gegangen. Das oft gebrauchte

Schlagwort "Belanglosigkeit" mag hier seine berechnete Anwendung finden.

Des Weiteren haben die autoritativen Diskurse, da sie als sakrosankt behandelt werden - nämlich als die Ergebnisse "unserer klügsten Köpfe" - die Tendenz, die Hierarchie in monologischer Weise zu durchlaufen. Das heißt, sie bewegen sich nicht von Gemeinschaften von Verwaltungsleuten zu Lehrern und Studierenden mit der Aufforderung zu einer Ergänzung im Gespräch. Die Empfänger dürfen klären, ordnen und verpacken, aber die autoritativen Diskurse bleiben so weit wie möglich intakt. Typischerweise lernen Studierende auch, sich wissenswerten Diskursen auf diese Weise zu nähern. Man darf das Reich betreten, sich auf den weiten Weg zur Annäherung an seine Methoden begeben, um sich dann wieder aus diesem Reich zu entfernen. Das Ergebnis ist, dass die autoritativen Diskurse sich nicht ohne Schwierigkeiten auf die äußeren Lebensbereiche anwenden lassen. Man kann die Fachsprache der Physik, Wirtschaft, experimentellen Psychologie oder Algebra nicht leicht in allgemeinerer Form im kulturellen Leben verwenden, da ihre Bedeutungen ganz und gar an einen speziellen Bereich des akademischen Gebrauchs gebunden sind. So gesehen funktionieren die professionellen Diskurse paramorphisch, indem sie nicht so sehr die vorhandenen Verhaltensformen ändern, sondern in relativer Isolation nebenher existieren.

Zusätzlich zu den Problemen von Macht und Dekontextualisierung weisen die Konstruktionisten auf die Problematik von monologischer im Gegensatz zu dialogischer Praxis der Bedeutungsgebung hin. Dem Empfänger eines Monologes - wie in dem Fall von autoritativem Wissen - wird eine eigene Stimme versagt. Der Zielpunkt, der in einer monologischen Erziehung erreicht werden soll, ist der Lernende, der das, was ihm angeboten wurde, vollständig aufgesogen hat - oder der eigentlich ein Abklatsch der Autorität geworden ist. Welche Talente, Einsichten oder besondere Bildung der Einzelne auch besitzen mag, er wird mit ihnen keinen Zugang zum Gespräch erlangen. Und mit der Verweigerung der Stimme geht ein Auslöschung der Identität einher und die Aufforderung zur Lethargie. In dieser Weise beschreibt Wise (1979), wie Akademiker und Regierungen den Schulen Lehrpläne und Methoden auferlegen, die den Lehrer weitgehend zum Schweigen verurteilen. Apple (1993) führt diese Analyse weiter aus, indem er erörtert, wie die standardisierten Lehrpläne, die den Lehrern vorgelegt werden, diesen ihre Fähigkeiten aberkennen. Da Lehrer wie Techniker behandelt und nur aufgefordert werden, vorgefertigte Pläne anzuwenden, verlieren sie ihre Fähigkeit, über die umfassenderen pädagogischen Themen nachzudenken und ihre eigenen Lösungen zu entwickeln (effektive Ergänzung). Aronowitz und Giroux (1993) berichten, "viele der (heutigen) pädagogischen Reformen scheinen die Lehrer auf den Status von unteren Angestellten zu reduzieren, ... deren Hauptfunktion darin besteht, Reformen durchzuführen, die von Experten auf den oberen Ebenen der staatlichen und erzieherischen Bürokratie beschlossen wurden" (S.33)

Andere argumentieren in ähnlicher Form, das hierarchische Modell würde die Lernenden "entfähigen". Jackson (1986) beschreibt, wie die hierarchischen Beziehungen in den Schulen Kreativität und Innovation unter den Schülern

beeinträchtigen. Wood (1988) und andere haben diese Analyse erweitert und argumentieren, die Lernenden würden so geformt, "dass sie ohne selbst zu denken ihren Platz in einer Welt einnehmen, die ausserhalb ihres Einflusses funktioniert, - ohne Rücksicht auf ihre Bedürfnisse" (S. 174). Wenn wir uns einmal den Beziehungsaspekten der Wissensproduktion zuwenden, können wir auch sehen, dass dieses Entföhigen nicht bei allen sozialen Gruppen in gleicher Weise geschieht Da vielmehr professionelles Wissen vor allem innerhalb eines bestimmten Abschnittes der Gesellschaft allgemeiner verbreitet wird (nämlich hauptsächlich unter den männlichen, englischsprachigen Weißen der oberen Mittelschicht,), sind ihre Diskurse innerhalb dieses Kontextes bedeutungsvoller (Zusammenhalt fördernd) als in anderen. Für Lernende, die diesen Diskursen aus anderen Gruppen der Gesellschaft begegnen, sind sie besonders vage und ihre pragmatischen Funktionen sind äußerst undurchschaubar. So gesehen können wir die Kritik von Apple (1982), Freire (1985), Walkerdine (1998) und anderen nachvollziehen, die beschreiben, wie gewisse wegen ihrer Herkunft, ihres Geschlechtes und ihrer sozialen Schicht historisch unterprivilegierte Gruppen überproportional stark unter dem traditionellen Erziehungssystem leiden.

Welche Alternativen können wir - ausgehend von den Problemen, die einem auf Autorität begründeten Wissen eigen sind - von einem konstruktionistischen Standpunkt aus anbieten? Die gegenwärtige Analyse verlangt zunächst nach einer "Entsakralisierung" des professionellen Wissens. Statt davon auszugehen, dass traditionelle Wissensproduzenten das "beste" und das "letzte" Wort haben, lassen sie uns deutlich machen, dass alle Wissensansprüche aus kulturell und historisch gewachsenen Traditionen entstehen. Dies soll nicht gesagt werden, um ihnen all ihren Wert abzuspochen, sondern um die Zufälligkeit solcher Werte zu verdeutlichen. Zum Beispiel setzt das Wissen über Malerei den Wert des Selbstauesdruckes oder der Ästhetik voraus; das Wissen über Medizin setzt den Wert des Heilens dessen voraus, was wir für eine Krankheit halten. Alle diese Werte sind definierbar und aushandelbar. Statt also an Monologe zu denken, die gemeistert werden müssen, sollten wir uns diese Disziplinen als etwas vorstellen, was Ressourcen anbietet, die wertvoll sein können oder auch nicht, abhängig von den besonderen Lebensbedingungen. In den späteren Erörterungen über Reflexivität und Bedeutung im Kontext werden wir mehr zu diesem Thema sagen. Für den gegenwärtigen Zweck jedoch ist die Darstellung des Wissens in dieser Weise eine Aufforderung, sich vom Monolog zum Dialog hin zu begeben - von der Hierarchie zur Heterarchie. Andere werden eingeladen, sich über das Thema Erziehung, ihren Wert und ihre Bedeutung zu äussern.

John Dewey (1916) hat einmal sehr starke Argumente dafür ins Feld geführt, Erziehung als Entstehungsort der Demokratie zu betrachten. Diese Ansichten wurden jedoch zu einer Zeit geäußert, als allgemein geglaubt wurde, wirkliches Wissen sei objektiv richtig und politisch neutral. Aus der konstruktionistischen Perspektive ist alles Wissen von der Perspektive abhängig und von Werten durchtränkt. Ein bestimmtes Wissensgebiet zu betreten, heißt also, einen Schritt in eine bestimmte Lebensform zu machen. Dieses Eintreten ist nicht an sich ein Schritt in Richtung

Demokratie; es bedeutet, sich eine Stimme möglicherweise auf Kosten anderer anzueignen. In diesem Sinne unterstützen die heutigen Argumente deutlich die gegenwärtige Bewegung in Richtung einer Mehrstimmigkeit der Erziehung, und unterstützen die Versuche, jenen zu eigener Befähigung zu verhelfen, die traditionellerweise aus der Wissensproduktion ausgeschlossen waren. Beyer und Apple (1988) zum Beispiel haben argumentiert, "eine sinnvolle Lehrplanreform müsse innerhalb jener Institutionen stattfinden und durch die Leute, die am engsten mit dem Leben der Lernenden verbunden sind: Lehrer, Verwaltungsbeamte, Lernende und Mitglieder der Gemeinde" (S. 6). Statt Lehrer nur als Techniker anzusehen, die dazu ausgebildet wurden, autoritatives Wissen zu verbreiten, möchten viele den Lehrer in seiner Rolle als "Lehrplanentwickler" bestärken. Zum Beispiel werden in Projekten über "Handlungsforschung" Lehrer darin unterrichtet, ihre eigenen Intuitionen über pädagogische Prozesse zu erforschen (siehe zum Beispiel Hollingsworth und Sockett, 1994). Statt die Berichte der Experten über Lehren und Lernen zu akzeptieren, sammeln Lehrer, die in Handlungsforschung ausgebildet sind, ihre eigenen Daten und nehmen die pädagogische Fragen selbst in Angriff. In vielen Fällen führt dies zu einer kontext-spezifischeren Verwendung von Wissen. Doch sollte der Prozess der Lehrplanerstellung letztlich nicht die Lernenden, Eltern oder die Gemeinde ausschließen. Hinsichtlich der Lernenden ist Woods (1988) Vorschlag zu den pädagogischen Lehrplänen wichtig: "Durch ihre Inhalte sollten wir die Lernenden mit dem notwendigen Werkzeug versehen, ein demokratisches Leben führen zu können, und wir sollten ihnen Visionen darüber vermitteln, was in unserem gemeinsamen sozialen Kontext möglich ist. Hinsichtlich der Form sollte der Lehrplan die Lernenden in die eigentliche Entscheidungsfindung innerhalb einer von allen getragenen Gemeinschaft mit Gleichheit und Gerechtigkeit einbeziehen." (S. 184) Die Entscheidungsfindung an der Sudbury Valley School verdeutlicht dies: Hier gibt es ein wöchentliches Schultreffen, an dem alle Schüler und Lehrer teilnehmen, auf dem über die alltäglichen Praktiken und Strategien der Schule beraten wird (Greenberg und Sadofsky, 1992). In einer anderen pädagogischen Initiative hat Claire Eiselen einen ergänzenden Lehrplan für begabte Schüler erstellt:

Kleine Gruppen beginnen jedes Jahr mit ihrem Lehrer in einem leeren Klassenzimmer. Es gibt noch keine Bücher, keine Papiere, keinen Stundenplan. Nichts kommt in den Raum, es sei denn, es wird von einem Schüler gebracht. Die Bedeutung der Dinge kommt von den Menschen, die sie bringen und benutzen. Der Wert der Ideen kommt auf dieselbe Weise. Die Jugendlichen bringen Ideen und Vorstellungen ein, von denen einige sich langsam zu Projekten zusammensetzen. Das Zusammenleben beginnt, einige Richtlinien erforderlich zu machen. Kleine Gruppen fangen an, diese zu konstruieren; größere Gruppen können sie kritisieren.

Im Laufe der Zeit werden Projekte und Ideen vielfältiger und daraus entsteht langsam ein größeres kulturelles Ganzes. Am Ende des Jahres ist der Raum voll von durch Schüler entworfenen Dingen, die uns auf ansprechende Weise von dem menschlichen Experiment Kunde geben, indem sie sich aus ihrer konstruierten Kultur innerhalb unserer eigenen menschlichen Gemeinschaft herauschälen. Das Klassenzimmer sieht wie viele Ausgaben des UNESCO Courier aus, die an einem Ort in Szene

gesetzt wurden /7/.

Zum Schluss sollten wir Lathers (1991) Mahnung beherzigen, uns von dem Gedanken zu lösen, wir könnten ein universales Wissen entdecken, das für einen allgemeinen Lehrplan passend wäre, und wir sollten uns bemühen, kontextspezifisches Wissen auszuarbeiten, das die Anliegen aller in dieser besonderen pädagogischen Situation beteiligten Parteien umfasst.

Über die Wissensdisziplinen hinaus

Traditionellerweise versteht man die Begriffe unserer Sprache so, als erhielten sie ihre Bedeutung durch ihre Verbindungen zu bestimmten Objekten in der realen Welt. Wir haben Wörter wie "Löwe", "Kaninchen" und "Elefant", weil wir zwischen drei unterschiedlichen Tierarten unterscheiden möchten. Für den Konstruktionisten jedoch ist diese Sichtweise der Sprache als Bild unzulänglich. Vielmehr wird die Bedeutung der Wörter - wobei die Betonung der Bedeutung in ihrem Gebrauch wieder aufgegriffen wird - auf die Beziehungen zurückgeführt, in denen sie eine Rolle spielen. So wird also die Bedeutung des Ausdrucks "aggressiv" nicht von einem bestimmten Datum in der Welt abgeleitet, sondern von den linguistischen Kontexten, in denen es von Menschen benutzt wird, die Dinge miteinander machen (wie zum Beispiel Handlungen klassifizieren, Schuld zuweisen, eine Antwort vorbereiten). Seine Bedeutung wird sich daher wesentlich ändern in Abhängigkeit davon, ob man mit anderen zusammen daran arbeitet, Truppen aufmarschieren zu lassen, eine Geschäftsstrategie zu entwickeln oder Krebszellen zu bekämpfen. Ebenso kann "Löwe" sehr unterschiedliche Bedeutungen haben abhängig davon, ob man vom Dschungel spricht, den Sternen oder einer Aufführung des Lion King. Es ist vor allem dieser polysemische Charakter von Wörtern und ihre Fähigkeit, in vielfältigen Beziehungskontexten Verwendung finden zu können, die der Sprache ihre Flexibilität verleihen und die eine subtile Nuancierung der Handlung in der jeweiligen Situation zulassen.

In dem gegenwärtigen Jahrhundert hat es gemeinschaftliche Versuche gegeben, die Wissensgebiete zu umreißen - Chemie, Physik, Geschichte und ähnliches. Lehrpläne für den Unterricht werden typischerweise so eingerichtet, dass die Lernenden zumindest in einem geringen Umfang einer Auswahl der unterschiedlichen Gebiete ausgesetzt werden und sich letztlich in mindestens einem Bereich vertieftes Wissen aneignen. Vom konstruktionistischen Standpunkt aus gesehen jedoch sind Wissensabgrenzungen vornehmlich für diejenigen nützlich, die sich innerhalb eines besonderen Fachbereiches befinden. Sie versetzen die Gemeinschaft der Wissensbegründer in die Lage, etwas nach den Bedingungen ihrer eigenen Traditionen zu schaffen. Obwohl sehr viel für eine Bildung in diesen Traditionen spricht, sind pädagogische Prozesse, die innerhalb von Disziplinen definiert werden, zutiefst problematisch.

Zunächst sind die meisten Themen, die kulturell von zentraler Bedeutung sind, für die bestehenden Studientraditionen nur von peripherer Bedeutung oder völlig

unbedeutend. Die Lernziele der Disziplinen werden selten durch die nationalen oder regionalen Lernziele gesteckt; sie verbleiben in der Regel intern nur in einem System, das von dessen Teilhabern innerhalb seiner eigenen Grenzen anerkannt wird. Daher betrachtet die Öffentlichkeit die Arbeit der "Eierköpfe" mit Abscheu, und letztere betrachten voller Verachtung das "niedrige Niveau" der Überlegungen auf dem öffentlichen Forum. Unglücklicherweise geschieht es nur sehr allmählich und selten, dass die traditionellen Disziplinen einen Beitrag leisten zu den nationalen Dialogen über Abtreibung, soziale Gerechtigkeit, Umweltverschmutzung, Ausbreitung der Internet-Kommunikation, soziale Konflikte, homosexuelle und lesbische Themen, Reformen des Sozialstaates und der Krankenversicherung und so weiter. Wenn Forscher ihre Meinung dezidiert äußern, werden sie häufig als Außenseiter betrachtet - als nicht ganz akzeptabel innerhalb der Kollegenschaft ihrer Disziplin - und sie ziehen sich dann darauf zurück, neue Forschungsbereiche zu entwickeln (zum Beispiel Genderstudies, Kulturwissenschaft, Umweltforschung, Friedensforschung, Interpretationsforschung).

Insoweit als es bei der Erziehung darum geht, Qualität und Wirksamkeit von öffentlichem Denken und Handeln zu steigern, spricht viel dafür, die Lehrpläne aus den Forderungen der Disziplinen zu entlassen. In der prä-professionellen Pädagogik sollte eine Prämie dafür ausgesetzt werden, die Diskurse und Praktiken von ihrer Ansiedlung in den Disziplinen zu befreien. Nach konstruktionistischer Auffassung könnten die disziplinären Lebensformen in die Wüste geschickt werden. Themen von praktischer öffentlicher (oder privater) Bedeutung können die pädagogischen Ziele bilden; und die Disziplinen dürfen dann wichtige Ressourcen zur Verfügung stellen. Wenn die Lernenden sich den Hauptfragen ihrer Zeit zuwenden, werden sie nicht durch die wenigen Werkzeuge eines eingeschränkten Themenbereiches zurückgehalten. Vielmehr könnten sie frei alle Bereiche durchstreifen, die in Bezug auf ihr Ziel notwendig wären - könnten plündern, borgen, freisetzen, annectieren, kombinieren, neu formulieren und verschmelzen, wie auch immer es für das wirkungsvollste Ergebnis notwendig wäre. Studierende, die zum Beispiel an einem Problem der örtlichen Wasserverschmutzung arbeiten, stellen vielleicht fest, dass sie statistische Methoden, eine Handvoll ökologischer Konzepte, historische Quellen und ein Gedicht für die PR-Wirksamkeit benötigen. In dem Maße, in dem man sich den Zugang zu verschiedenen Terminologien der Beziehungen für kontinuierliche Neubildung erschließt, wird man auch über sich ändernde Bedingungen hinweg innerhalb eines breiten Spektrums auf Effektivität eingestellt.

Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen: die Erziehungsministerien in den Bundesstaaten Connecticut und Maryland (siehe Baron et al., 1989) haben versucht, die Kriterien der Schülerbeurteilung in den Klassen 9 bis 12 zu verändern. Insbesondere war es das Ziel, die Gewichtung von einfach wiedergegebenen angesammelten Fakten (gefördert durch die Auffassung vom "Verstand als zu beschreibender Tafel") weg zu verlagern, und die Beurteilung auf Mittel zu verlegen, mit denen die Lernenden vielfache Fähigkeiten in neuen und anspruchsvollen Kontexten anwenden und kombinieren und dann ihre Schlussfolgerungen anderen mitteilen müssen. Auf diese Weise können die Lernenden einzeln oder in Gruppen

arbeiten und komplexe Probleme mit vielen verschiedenen Schritten lösen, Daten sammeln, analysieren, integrieren, interpretieren und ihre Ergebnisse echten Zuhörern mitteilen. Nach Meinung der Pädagogen erlauben es solche Aufgaben den Lernenden, für eine bestimmte Zuhörerschaft "Bedeutung zu konstruieren und Untersuchungen zu strukturieren". Die Betonung des Unterrichts verschiebt sich also von der Vorbereitung der Lernenden auf einfache Wiederholung der reglementierten und standardisierten Diskurse zu der Entwicklung von Fähigkeiten, mit deren Hilfe komplexe und sich stets verändernde Umstände außerhalb der pädagogischen Sphäre in Angriff genommen werden können. Diese Argumente stehen in enger Verbindung zu einer Betonung von Bedeutung in der Praxis.

Zur Bedeutung in der Praxis

Nach den traditionellen Darstellungen hat das Erziehungswesen die Funktion, gelehrte bzw. gebildete Menschen hervorzubringen, die entweder vermöge ihres Wissens und/oder vermöge ihrer rationalen Fähigkeiten für effektive Handlung in jedweder Lebenssituation ausgestattet sind. Auf ihren geistigen Tafeln sind Landkarten der Realität aufgezeichnet zusammen mit historischen Fakten, den anerkannten Formen der Deduktion und so weiter. Erziehung dient dem Zweck, Wissen zu bewältigen und zu bewahren; das nachfolgende Leben stellt die Bedingungen für seine Verwendung. Paul Freire (1972) hat eine der schärfsten Kritiken der sich hieraus ergebenden Erziehungsform zum Ausdruck gebracht:

"Der Lehrer redet über Realität als sei sie bewegungslos, statisch, in Fächer unterteilt und vorhersagbar. Oder aber er erläutert ein Thema, das der existentiellen Erfahrung des Schülers völlig fremd ist. Seine Aufgabe besteht darin, den Schüler mit den Inhalten seiner Erzählung zu "füllen" - mit Inhalten, die realitätsfern sind und die ihre Verbindung zu dem Ganzen, aus dem sie entstanden sind und das ihnen Bedeutung verleihen könnte, verloren haben. Die Wörter sind ihrer Konkretheit beraubt und zu einem hohlen, entfremdeten und entfremdenden Wortschwall geworden." (S. 57)

Wie oben dargelegt, erhält Sprache ihren sozialen Wert und ihre Bedeutung hauptsächlich durch die Art und Weise, wie sie durch Menschen in speziellen Kontexten benutzt wird. Die Herausforderung für den pädagogischen Prozess liegt dann nicht darin, Fakten, Theorien und rationale Heuristiken in den einzelnen Köpfen zu verstauen; vielmehr liegt sie darin zu helfen, Kontexte herzustellen, in denen Wert und Bedeutung der jeweiligen Dialoge vollständig erfasst werden können, und Bedingungen zu schaffen, unter denen Dialoge mit den gerade aktuellen praktischen Vorhaben von Menschen, Gemeinden oder Nationen in Verbindung gesetzt werden können. Tatsächlich würde der Konstruktionist eine wesentliche Reduzierung des kanonisierten Lehrplanes befürworten, in dem die Lernenden Kurse belegen müssen, weil sie entweder Voraussetzung für andere Kurse sind oder notwendige Vorbereitungen für das Leben. (In wenigen dieser Fälle ist das Kursmaterial mit

einem unmittelbaren und praktischen Anwendungskontext verbunden, und nur allzu oft ist das Kursmaterial nur innerhalb der verdünnten und abgegrenzten Atmosphäre des Bildungssystems sinnvoll und einsetzbar.) Der Konstruktionist würde eine Praxis bevorzugen, in der die Lernenden mit Lehrern und anderen zusammenarbeiten, um über wichtige Themen zu entscheiden und über die Arten von Aktivitäten, die am ehesten ein echtes Engagement zulassen. Wenn sich zum Beispiel Schüler Gedanken machen über Ökologie, Spannungen zwischen den Rassen, Abtreibung, Drogen, die Rockmusik-Industrie, Forderungen durch die Modeindustrie, Formen des Selbstausesdruckes und so weiter, so muss man sich die Frage stellen, wie dann Projekte entwickelt werden können, welche die dafür notwendigen Fähigkeiten fördern. Können diese Schüler in Interaktion treten mit den Personen, die in diesen Bereichen arbeiten, können sie relevantes Material sammeln, themenbezogene Bücher und Artikel lesen, mit anderen diskutieren und schließlich Ansichten formulieren, auf die Eltern, Polizei, Geschäftsleute, Regierungsbeamte und ähnliche Personen aufmerksam gemacht werden können? Denn für den Konstruktionisten sollten die pädagogischen Dialoge so eng wie möglich mit den Anwendungsgegebenheiten verbunden sein.

Um es anders auszudrücken, warum sollte Bildung auf das Leben in Gemeinschaft vorbereiten, anstatt dass das Leben in Gemeinschaft den Rahmen der Bildung bestimmt? Wenn man verantwortungsbewusste Methoden in der realen Welt anwendet, sind Bücher, Mathematik und Experimente weder Hürden, die unter Androhung von Strafe übersprungen werden müssen, noch sind sie Bausteine für ein gutes Leben zu irgendeinem Zeitpunkt in der fernen Zukunft. Vielmehr dienen sie als Quellen für laufende Dialoge und die damit verbundene Praxis. Bücher zu besitzen bedeutet so viel wie weiter Teilnahme an einem Dialog zu haben. Mathematik wäre zum Beispiel nicht länger die verhasste Medizin, die sie für viele darstellt und die sie zu schlucken gezwungen sind, noch dazu, wenn man noch nicht einmal die Krankheit diagnostizieren kann, für die sie angeblich das Heilmittel ist. Vielmehr könnten die mathematischen Techniken notwendige Werkzeuge werden, um eine Sache voranzutreiben - um signifikante Störungen in einem Phänomen zu bestimmen, Kosten und Nutzen zu veranschlagen, demographische Karten zu lesen oder effektiv die Ergebnisse der eigenen Arbeit anderen mitzuteilen.

Um diese Möglichkeiten zu veranschaulichen, lassen Sie uns ein Bildungsprogramm betrachten, das in einer medizinischen Ausbildungsstätte in Limburgh in den Niederlanden durchgeführt wurde. Die traditionelle medizinische Ausbildung geht von einer exogenen Sichtweise von Wissen aus und fordert, das praktische Engagement solle warten, bis "der Geist gefüllt sei". Daher können also drei Lehrjahre vergehen, bevor es zu irgendeiner wesentlichen Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der medizinischen Praxis kommt. In dem Limburgher Experiment jedoch wird der neue Student sofort einem praktizierenden Arzt als Lehrling an die Seite gestellt. Probleme, die sich in diesem praktischen Umfeld zeigen, werfen Fragen auf, die der Student nicht beantworten kann, wenn er nicht die entsprechenden Quellen befragt (Bücher, Zeitschriften, statistische Tabellen). Während der Student diese Quellen herausfindet und in seine Arbeit einbezieht, wird

er als Lehrling effektiver, um dann weiteren Fragen von praktischer Bedeutung zu begegnen, die ihn wieder zu den notwendigen Quellen zurückführen. Wenn alles bestens funktioniert, ist der Student hoch motiviert, sich Information anzueignen, und diese Aneignung ist an bestimmte Anwendungskontexte gebunden. /8/

Auf dem Weg zu selbstreflexiver Betrachtung

Wenn Berufsgemeinschaften sich um Visionen des Wirklichen und des Guten herum zusammenfinden, neigen sie dazu, sich von all dem zu isolieren, was ausserhalb ihrer Grenzen liegt. Es ist nicht nur eine Frage zweier Kulturen - Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften - sondern auch eine Isolierung der Disziplinen innerhalb der Natur- und Geisteswissenschaften und innerhalb der Untergruppierungen dieser Disziplinen. (Zum Beispiel zählt die American Psychological Association über 50 Untergruppierungen, von denen viele ihre eigene Zeitschrift, eigene Fachkonferenzen, Hierarchien des Ansehens und so weiter haben.) Was für die gegenwärtige Zielrichtung am wichtigsten ist: Es gibt wenig Mittel innerhalb einer diskursiven Gemeinschaft, ihre eigene Legitimität infrage zu stellen, inklusive ihrer Stärken, Schwächen, Grenzen und Unterdrückungen anderer. In den Naturwissenschaften kann man zum Beispiel leicht den Wert einer beliebigen Forschungsarbeit infrage stellen, aber der Wert von Forschung an sich wird selten zur Diskussion gestellt. Außerdem gibt es wenig Mittel, das Potential alternativer Weltansichten anzuerkennen. Zum Beispiel hat jemand, der in physiologischer Forschung ausgebildet ist, wenig Möglichkeiten, die Legitimität von Physiologie als einer Form von Wahrheit infrage zu stellen oder das Positive zu erkennen, das sich aus alternativen Diskursen ausserhalb seiner eigenen Domäne ableitet (zum Beispiel aus psychologischen, religiösen oder ästhetischen). Tatsächlich ist ein physiologischer Diskurs (wie alle anderen) selbstreferentiell und in sich selbst begründet, und lädt daher nicht alternative Darstellungsformen zu einem Dialog ein.

In Übereinstimmung mit der vorausgegangenen Forderung, sich in dem pädagogischen Umfeld vom autoritären Monolog zum Dialog hin zu bewegen, sind Mittel notwendig, um die autoritativen Sprachen für reflexives Nachdenken zu öffnen. Das heisst, die autoritativen Diskurse müssen sich einer Bewertung durch alternative Standpunkte öffnen, und zwar sowohl durch die autoritativen wie auch die informellen. Indem wir alle fachlichen Diskurse den Betrachtungsweisen der Kollegen anderer Disziplinen aussetzen - wenn zum Beispiel biologische Texte hinsichtlich der vorherrschenden Metaphern (Literatur) betrachtet werden oder literarische Texte hinsichtlich ihrer impliziten politischen Ideale - gewinnen wir Ansichten über die Stärken und Schwächen der jeweiligen Arbeit und fügen dem sich daran anschließenden Dialog eine weitere Dimension hinzu. Wenn man autoritative Diskurse den regionalen und informellen Standpunkten der Gemeinschaft gegenüberstellt, werden solche Diskurse wieder infrage gestellt und die Dialoge bereichert. In allen Fällen kann der Analyst Einsicht in die Stärken und Schwächen der Sichtweise gewinnen, die er sich zu eigen gemacht hat.

Diese Beschäftigung mit selbstreflexiver Betrachtung erhält eine zusätzliche Dimension angesichts der langjährigen Diskussionen über den "versteckten Lehrplan" - einen Ausdruck, der sich auf Meinungen und Werte bezieht, die implizit in der Schule gelehrt werden. Im versteckten Lehrplan, so wird behauptet, führen alle diskursiven Praktiken eine dazugehörige Reihe von Werten und Praktiken mit sich. Sich einen Fachdiskurs (und seine Lehrmethoden) anzueignen, bedeutet daher, sich auf diesem Umweg auch die damit zusammenhängende Ordnung für das kulturelle Leben anzueignen. Zum Beispiel haben Bowles und Gintis (1976) beschrieben, wie insbesondere Schüler der Arbeiterklasse angehalten werden, gehorsam, passiv und unoriginell zu sein. Apple (1982) hat erörtert, wie die Produktion von Textbüchern und anderem Unterrichtsmaterial die Werte und Überzeugungen bestimmter Gruppen als "offizielles" Wissen etabliert. Aronowitz und Giroux (1991) behaupten, die Erwartungen der großen Mehrheit schließen automatisch Mitglieder untergeordneter Gruppen vom akademischen Erfolg aus und verstärken und rechtfertigen die Werte der dominanten Gruppen. In ähnlicher Weise argumentieren Beyer und Apple (1988), dass Schulen, statt Bürger hervorzubringen, die in der Lage sind, ihre eigenen Ansichten über unser gemeinsames Leben zu formulieren, Arbeiter hervorbringen, die darauf vorbereitet sind, sich dem Urteil anderer zu unterwerfen.

Für die meisten, die sich mit den Auswirkungen des versteckten Lehrplanes beschäftigen, liegt eine starke Betonung auf einer Pädagogik der Kritik. Kritik muss ganz sicher willkommen geheißen werden; sie ist der Weg, über den die sonst an den Rand gedrängten Gruppen Selbstvertrauen in ihre eigene Position gewinnen können. Zwei problematische Eigenschaften solch einer Reflexivität sind jedoch bemerkenswert: erstens ihre ausschließliche Betonung auf Kritik und zweitens ihre Hingabe für die Werte der Befreiung. Während jedoch kritische Reflexivität unbedingt erforderlich ist, setzt sie auch Grenzen (siehe Gergen, 2001). Es ist kennzeichnend für kritische Einstellungen, den betreffenden diskursiven Gemeinschaften keine interne Sensibilität zugestehen zu wollen - die Fähigkeit, im Rahmen ihrer eigenen Bedingungen "für gute Zwecke in guten Sinn zu handeln". Sich die Verdammung des "versteckten Lehrplanes" anzumaßen bedeutet, die Stimmen jener zu unterdrücken, die seine Werte schätzen. Indem man nur kritisiert, wird das Potential solcher Diskurse und Praktiken unterdrückt und die Nutzung für regionale Zwecke beeinträchtigt. Von dem hier entwickelten beziehungsbetonten Standpunkt aus gesehen muss Kritik durch verschiedene Arten anerkennender Nachfragen ergänzt werden. Die selbstreflexive Betrachtung soll nicht die Kluft zwischen den kulturellen Enklaven erweitern, sondern die Formen des kulturellen Lebens mit Hilfe von Inter-Interpolationsprozessen bereichern.

Wie ebenfalls zu erkennen ist, bevorzugen die meisten kritischen Analysen auch eine alternative, befreiende Zielsetzung. Zum Beispiel betont McLaren die Wichtigkeit der "Leitsätze von Freiheit und Befreiung" (1994, S. 201). Giroux (1992) argumentiert, wir müssten den offiziellen und den versteckten Lehrplan entmystifizieren, indem wir die wertenden Entscheidungen, die implizit in ihnen enthalten sind, aufdecken und dann Alternativen zu diesen allgemein akzeptierten Überzeugungen und Werten erkunden. Aronowitz und Giroux (1991) behaupten, wir

müssten "uns eindeutig zu kulturellen Unterschieden als wesentlichem Bestandteil für die Bedeutung von Schule und Bürgerschaft bekennen" (S. 12) und müssten "Schüler zur Erhaltung und Verteidigung von Prinzipien und Traditionen erziehen, die für eine demokratische Gesellschaft notwendig sind" (S. 34).

Wenngleich solche Verbindlichkeitserklärungen durchaus auch wertvolle Traditionen innerhalb der Kultur darstellen, so schränken sie doch vom gegenwärtigen Standpunkt aus gesehen den Diskurs ein. Auch sie stammen aus autoritativen Gemeinschaften von Wissensmachern und haben daher die Tendenz zu Isolation, Unterdrückung und Selbstrechtfertigung. Wie zum Beispiel soll der pädagogische Prozess jene unterbringen, die nicht an die Gleichheit aller Stimmen glauben - von den orthodoxen Hindus bis zu den Katholiken und jenen, die nicht vor drakonischer Bestrafung zurückschrecken? Und welche Vorstellung von Gleichheit sollte unsere Entscheidungen lenken: eine Gleichheit von Möglichkeiten, in der jeder eine faire Chance erhält, aber die Versager zurückgelassen werden; oder eine Gleichheit des Ergebnisses, in der jedem ein gewisser Grad an Erfolg garantiert wird? Gegenüber solcher Unterschiedlichkeit enthält der Lehrplan der Befreiung dieselben Risiken von Hierarchie und Unterdrückung wie die angegriffenen Institutionen.

Diese Schwachpunkte sind nicht unbemerkt geblieben. Aronowitz und Giroux (1991) erinnern uns daran, dass wir nicht paternalistisch den Lernenden und Lehrern "alternative" Ansichten auferlegen sollen. Ebenso weist auch Lather (1991) auf das Folgende hin: "Da die Befreiungspädagogen an ihre Version von Wahrheit gebunden sind und Widerstand als 'falsches Bewusstsein' interpretieren, versäumen sie allzu oft zu überprüfen, in welchem Ausmaß aus der 'Vermittlung von Fähigkeiten, für sich selbst zu denken und zu handeln', etwas wird, was 'durch' Befreiungspädagogen 'für die' noch nicht Befreiten vorgenommen bzw. 'an ihnen' vollzogen wird." (S. 105) Vom gegenwärtigen Standpunkt aus gesehen gibt es keine Möglichkeit, wie die pädagogische Praxis sich der Kritik entziehen kann, sie favorisiere eine ethnozentrisch ausgerichtete Sichtweise des Guten. Oder, um es anders auszudrücken, dem geschichtlichen Werdegang von Beziehungen kann man nicht enttrinnen. Da jedoch die Vorstellungen vom Guten und Wahren in Beziehungen entstehen, fordert die Existenz von Unterschieden zu einer Entwicklung neuer Formen von Verwandtschaft auf. Das heisst, Formen des Austauschs müssen gesucht werden, durch die unterschiedliche Gruppen neue und möglicherweise umfassendere soziale Ordnungen des Guten schmieden können. Zusätzlich zur Betreibung der beiden pädagogischen Schulen der Anerkennung und jener der Kritik ist es dann also von zentraler Bedeutung, Formen des kreativen Austauschs zu entwickeln - Praktiken, die dafür sorgen, dass kreative Verschmelzungen Konflikt und Feindseligkeit ersetzen.

Zu generativen Beziehungen

Die traditionelle Sichtweise von Wissen als "etwas innerhalb des individuellen Geistes" bevorzugt eine klare Abgrenzung zwischen Lehrer und Lernendem. Der Lehrer "hat das Wissen", und die Lernenden werden in die Position von Objekten

gestoßen, an denen etwas vorgenommen wird - ihre Köpfe müssen mit Inhalten oder Denkvermögen gefüllt werden. Vom Standpunkt des Konstruktionisten aus ist das Individuum nicht der Besitzer von Inhalten oder Denkvermögen, sondern nimmt vielmehr an ihnen Teil. Von Bildung zeugende und rationale Aussagen sind nicht externe Ausdrücke des internen Geistes, sondern Beziehungserfolge. Was als Vernunft, Gedächtnis, Motivation, Absicht und ähnliches bezeichnet wird, ist das Ergebnis koordinierter Handlung und Verhandlung innerhalb einer Gemeinschaft (Billig, 1987; Edwards und Potter, 1992; Myerson, 1994). Für den konstruktionistischen Pädagogen liegt die Hauptherausforderung darin, zu generativen Beziehungen beizutragen - Beziehungen, aus denen der Lernende mit gesteigerten Fähigkeiten hervorgeht, mit anderen Menschen Beziehungen eingehen zu können. Die Rolle des Lernenden ist nicht länger die des Objektes, mit dem etwas geschieht, sondern die eines Subjektes innerhalb von Beziehungen.

Die Erforschung der Beziehungsprozesse innerhalb des Klassenzimmers sind nun von wesentlicher Bedeutung. Zum Beispiel haben Edwards und Mercer (1987) die von allen akzeptierten Bedeutungen innerhalb eines Klassenzimmers untersucht, ebenso wie die Herausforderung an die Lehrer, die normalerweise versteckten oder impliziten Grundregeln für das allen Gemeinsame explizit zu machen. In Grossens (1988) Arbeit findet sich eine fein abgestimmte Analyse der gemeinschaftlich von Lehrern und Schülern konstruierten Welt, insbesondere im Zusammenhang mit Beurteilungen. Wortham (1994) zeigt die Art und Weise, wie Interaktionen im Klassenzimmer durch die Besonderheiten der diskutierten Beispiele in bestimmte Richtungen gedrängt werden können. Walkerdine (1997, 1998) untersucht das Leben der Schüler als Teilnehmer an der diskursiven Herrschaft der Schule und zeigt die Fähigkeiten des Schülers auf, innerhalb des Diskurses mehrfache Positionen einnehmen zu können. Und noch eine weitere Untersuchung versetzt uns in die Lage, rationales Denken als einen Prozess zu sehen, der unter den Teilnehmenden in einem Klassenraum verteilt wird (Salomon, 1996).

Am wichtigsten ist jedoch die Frage, wie die Konzentration auf die Beziehungsebene den pädagogischen Prozess bereichern kann. Wie würden die erzieherischen Prozesse aussehen, wenn die Beziehungen das Primäre wären anstelle des themen- oder kindzentrierten Klassenraumes? In diesem Kontext kann man leichter die Grenzen der Vorlesung oder der monologischen Darlegung durch den Lehrer erkennen. Vom konstruktionistischen Standpunkt aus gesehen zeigen Dozierende vor allem ihr eigenes Können, indem sie diskursive Positionen einnehmen. /9/ Wenn auch ein gewisser Gewinn darin liegen kann, den Lernenden ein Modell aufzuzeigen, wie die Rolle der Autorität darzustellen ist, reicht die Begegnung mit Modellen nicht aus, um selbst in der Lage zu sein, sich so zu verhalten. Um es direkter auszudrücken: die eigentlichen Prozesse, die notwendig sind, um in der Öffentlichkeit Autorität zu zeigen, bleiben dem Blick der Schüler verborgen. Die Stunden der Vorbereitung - das wiederholte Lesen von Texten, Durchsehen der Notizen, Erforschung neuer Quellen, Diskussionen mit Kollegen, Demonstrationen mit Versuch und Irrtum in vorangegangenen Kontexten - all das, was notwendig sein mag für eine vollendete Vorlesung, ist im wesentlichen ausserhalb des Blickfeldes der Schüler. All das zu

verbergen trägt natürlich wesentlich dazu bei, den Mythos der Autorität als eines individuellen Besitzes aufrecht zu erhalten - "meine Vorlesung zeigt die Überlegenheit meines Geistes". Diese Vorbereitungen bilden jedoch alle ein Eintauchen in die aktuellen Dialoge in diesem Bereich, und was man auf dem Podium sagt, sind einfach lokalisierte Manifestationen dieser Dialoge. Verschleiert man dieses Ausmaß an Vorbereitung, die zur Teilnahme an diesen Dialogen nötig ist, unterstützt man nicht nur einen problematischen Mythos, sondern verweigert den Zugang zu gerade jenen Prozessen, an denen die Lernenden teilnehmen müssen, wenn sie selbst effizient kommunizieren sollen.

Wenn wir das Zentrum unserer Aufmerksamkeit von dem Individuum zu der Beziehung verschieben, können wir wieder einmal die heilsame Arbeit der Sozialkonstruktivisten an den Prozessen des lehrergestützten Lernens, an den semiotischen Lehrjahren und an den Beziehungen auf dem Gebiet der proximalen Entwicklung schätzen lernen. (Kozulin, 1998; Wood, Cobb und Yackel, 1995; Becker und Varelas, 1995; Larochelle, Bednarz und Garrison, 1998). Alle siedeln sie den Bereich des Lernens auf der Matrix der Beziehungen an. Doch ist das bisher sichtbarste Ergebnis des konstruktivistischen Denkens vielleicht das Aufkommen des kollaborativen oder kooperativen Lernens (Sharan, 1990; Bleich, 1988). Wie Kenneth Brufee (1993) es ausdrückt, ist kollaboratives Lernen ein Prozess, bei dem der jeweilige Austausch unter den Lernenden die primäre pädagogische Funktion hat. Man lernt, indem man sich einlässt auf andere, ein Teil der Gesamtheit wird und kritisch mit ihnen forscht. Im Idealfall werden durch den sozialen Austausch die Fähigkeiten zu artikulieren und reagieren entwickelt, und neue Möglichkeiten einer Konstruktion der Welt werden eröffnet. Lernen wird zu einer "Verschiebung unserer auf Sprache begründeten Beziehungen zu anderen". In einem sehr originellen und anschaulichen Beispiel für kollaboratives Lernen arbeitete der Autor Ken Kesey in seinem Seminar für kreatives Schreiben mit 13 Studenten an der Universität von Oregon daran, einen kollektiven Roman, *Caverns* (Penguin Books, 1989) zu schreiben und zu veröffentlichen. In anderen Kontexten hat die mehr oder weniger gleiche Logik zu der Produktion von anderen bücherähnlichen Produkten geführt (einschließlich Computerdateien, Videocassetten, Filmen, Broschüren), die wiederum selbst in andere Gruppen (Eltern, Rathäuser, Gemeindemitglieder) oder Klassen einfließen können. In derselben Weise arbeiten Klassengruppen zusammen, um Positionen in einer Debatte, Material für den Unterricht bei anderen Schülern oder Kommunikatés für ähnlich gesinnte Schüler in anderen Teilen der Welt zu erarbeiten.

Man könnte jedoch die Erforschung der Gemeinschaftsprojekte als erst den Anfang der Erforschung des enormen Potentials betrachten, das die beziehungsorientierte Pädagogik bietet. Eine Bereicherung stellen zum Beispiel die Forschungen zu Form und Potential des Dialogs im Klassenzimmer dar (Barbules, 1993; Wells, 1999) und die Forschung über die Bedeutung der Freundschaftsbeziehung in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler (Rawlins, 2000). Sehr willkommen ist auch eine Ausweitung des Beziehungsbegriffes, durch die mehr als die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse erfasst werden sollen. Hier können die neuen pädagogischen Ideen, die durch die Sozialkonstruktivisten gefördert wurden, eine besonders

wichtige Rolle spielen. Angeregt durch Vygotskys Arbeit wird der Begriff der Beziehung erweitert und umfasst jetzt auch die verschiedenen Werkzeuge und Materialien, denen man im pädagogischen Prozess begegnet. Es gibt jedoch keine prinzipielle Grenze für den Bereich der Beziehungen. Wir haben uns bereits über die Beziehungen zwischen der Schule und den Zielvorstellungen von Gemeinden und Staat geäußert. Wir stehen erst am Anfang der Erkenntnis, was noch hinter dem Horizont einer ganz und gar auf Beziehungen gegründeten Pädagogik liegen mag.

Zusammenfassung

Obwohl in vieler Hinsicht noch umstrittene Punkte vorhanden sind, sollte letztendlich doch Übereinstimmung darüber bestehen, dass es nichts in diesen Argumenten gibt, was eine Abwendung von der traditionellen pädagogischen Praxis befürwortet. Alle Praktiken konstruieren ihre eigene Welt, tragen Werte bestimmter Art in sich und begünstigen eine bestimmte Zukunft auf Kosten anderer. Was hier vorgeschlagen wird, ist eine alternative Epistemologie gegenüber denjenigen, die durch die bestehenden Traditionen angeboten werden, eine Epistemologie, mit deren Hilfe wir vielleicht neue Möglichkeiten im Bildungswesen eröffnen können. Wie wir hier dargelegt haben, tritt die sozialkonstruktionistische Sichtweise von Wissen sehr stark für mehr Demokratie ein, indem sie darüber verhandelt, was in der pädagogischen Praxis zählt, indem sie die Lehrpläne regional einbettet, die Grenzen zwischen den Disziplinen auflöst, die Diskurse der einzelnen Disziplinen in gesellschaftlich relevante Anwendungsbereiche stellt, die pädagogische Praxis in gesellschaftliche Anliegen einbezieht und eine Verschiebung vollzieht von themen- und kindzentrierten Erziehungsweisen zu einem Fokussieren auf Beziehungen - so weit wie das praktisch durchführbar ist. Viele dieser hier hervorgehobenen Punkte sind nicht neu in den pädagogischen Dialogen. Und in diesem Sinne bietet der Sozialkonstruktivismus gewissen schon bestehenden Formen der Praxis eine starke Unterstützung. Unserer Meinung nach muss die Tür jedoch noch weiter geöffnet werden, um das volle Potential einer konstruktionistischen Epistemologie zu offenbaren; die Zukunft steht für die noch folgenden Dialoge offen.

/1/ Weitere Ausführungen über den exogenen gegenüber dem endogenen Begriff von Geist finden sich bei Gergen (1985).

/2/ von Glasersfeld ...

/3/ Eine vollständigere Darstellung dieser Sichtweise von Bedeutung in Hinblick auf Beziehung findet sich in Kapitel 11 von Gergen (1994).

/4/ Weitere kritische Diskussionen der konstruktivistischen Ausrichtung in Bezug auf Wissen und Erziehung finden sich bei Phillips (1997), Shotter (1995), Olssen (1996) und Osborne (1996).

/5/ Es gibt Ausnahmen zu dieser Hervorhebung und -Pädagogen der Schule von Vygotsky legen heutzutage immer größere Betonung auf den sozialen Prozess. Siehe

zum Beispiel Holzman (1997) und Wells (1999).

/6/ Ein Sozialkonstruktionist würde daher eine theoretische Aussage wie die folgende uninteressant, wenn nicht sogar verwirrend finden: "Der verkettete Komplex (in der Entwicklung des Kindes hin zu der Beherrschung von Begriffen) wird in Übereinstimmung konstruiert mit den Prinzipien einer dynamischen, temporären Vereinigung isolierter Elemente zu einer vereinigten Kette und einem Transfer von Bedeutung durch die Elemente dieser Kette." (Vygotsky, 1987, S. 139).

/7/ Mary Fox, persönliche Mitteilung.

/8/ Um dies weiter zu verdeutlichen: Berufsschüler an einer Schule in Gainsville, Georgia, setzen sich dafür ein, Häuser zu bauen. Örtliche Geschäftsleute geben Geld und Material für das Projekt unter der Voraussetzung, dass die Häuser verkauft werden und das Geld dazu benutzt wird, weitere zu bauen.

/9/ Siehe auch die Diskussion bei Kvale (1987) über traditionelle Examen als Möglichkeit, um Wissensinstitutionen (Macht) zu erhalten und ihre Alternativen der Zensur zu unterwerfen.