

Reinhard Voß

## Die neue Lust auf Unterricht und das Wissen, sich auf eine »ungemütliche Sache« einzulassen

Der bundesweite Schulkongress »Die Schule neu erfinden«<sup>1</sup> (Voß 1998, <sup>5</sup>2006) war mein Versuch, systemisch-konstruktivistischen Perspektiven in der (Schul-)Pädagogik ein Forum zu schaffen. Die positive Ausstrahlung, die von Heidelberg ausging, hat wie alles in dieser Welt zwei Seiten: Licht und Schatten. Seitdem wurden und werden verstärkt Studenten, Referendare und Lehrer von Ansichten und Einsichten infiziert, die in einem breiten Spektrum mit Systemtheorien und Konstruktivismen verbunden sind. Gerade angesichts der zentralen, aktuellen Herausforderungen (Individualisierung, Globalisierung, »beschleunigte Gesellschaft«), die zurzeit für eine wachsende Zahl von Menschen ein größeres Maß an Ängsten, Verunsicherung und Haltlosigkeit bedeutet und sich im Besonderen auch in der Schul- und Unterrichtswirklichkeit widerspiegelt, entdecken viele Lehrer/innen ein wachsendes Bedürfnis, diese Herausforderung mit Lust und Leidenschaft (die bekanntlich auch Leiden schafft) anzunehmen. Sie beginnen zu experimentieren, nehmen ihre Unterrichtsentwicklung »in die eigenen Hände«, in Anlehnung an Ulrich Beck (1996), gestalten mit ihren Schülern Unterricht, »der unter die Haut geht«. Nach Zeiten, in denen sie stärker auf die negativen Seiten der gesellschaftlichen Entwicklung fokussierten, sehen sie nun deutlicher die immer auch vorhandenen Chancen, orientieren sich an anderen Werten und Haltungen, die neuen Halt ermöglichen. Sie beschreiben es als spannende, zum Teil lustvolle Erfahrung, sich selbst und ihr Berufsleben noch einmal mit anderen Augen anzuschauen, neue Unterscheidungen zu treffen, andere Wege zu gehen, ihren Berufsstand neu zu erfinden (Lernbegleiter, Moderator, Coach). Sie unterstreichen den Subjektbezug im pädagogischen Dialog, thematisieren die vielfältigen Beziehungsebenen im Unterricht. Sie lösen sich von traditionellen, didaktischen Mythen (der Lehrer als Alles- und Besserwisser, Lehren macht Lernen, das Verständnis von Wissenstransformation) und erarbeiten sich Möglichkeiten und Kompetenzen einer nichtlinearen Beeinflussung in einem auf Dialog angelegten Unterricht.

Lehrer/innen beginnen erneut, den Unterricht als Experimentierfeld zu begreifen, erforschen gemeinsam mit ihren Schülern vielfältige Lernwelten, erleben mit ihnen die »Chancen reflexiven Scheiterns« (Beetz/Cramer 1999). Sie »reifen zum Kinde«, indem sie sich wieder an die »neotenen Merkmale« des Kindes ankoppeln – Sensitivität, Neugier, Staunen, Spieltrieb, Kreativität, Flexibilität, Humor, Ehrlichkeit, mitfühlendes Verstehen etc. (vgl. ausf. Montagu 1991, S. 181). Lehrer/innen entdecken

1 2003 fand in Koblenz der 2. Schulkongress statt: Die Schule(n) neu erfinden II – Praxis, Reflexion, Vernetzung.

eine neue Lust auf Schule und Unterricht, machen anderen Appetit. *Wer gut unterrichten will, muss sich infizieren lassen, kann so wiederum andere anstecken. »Wer, wo auch immer, als Lehrer wirkt, sollte sich stets bewusst sein, dass diejenigen Erreger die größte Chance haben, sich zu vermehren, deren Übertragung mit Lust verbunden ist. Dies gilt für den schulischen Lehrstoff genauso wie für andere Tröpfcheninfektionen.«* (Simon 1997, S. 159) Neben der Lust ist es im Besonderen die tägliche Erfahrung, dass die neuen Orientierungen hilfreich und zur Bewältigung des Schulalltags nützlich sind (die Sicht auf Kontexte, auf Kompetenzen und Ressourcen, ein anderes didaktisches Profil, hilfreiche Einsichten für den Umgang mit »störendem« Schülerverhalten, eine größere Gelassenheit und Berufszufriedenheit). Auf diesem Wege erfahren sie wieder Solidarität, gewinnen neuen Mut und wagen es, Visionen zu thematisieren, gemeinsam Schritte in einen neuen Aufbruch zu gehen (wenn auch noch als argwöhnisch betrachtete Minderheit).

Lehrer/innen verhalten sich anders vor dem Hintergrund veränderter Haltungen, Einstellungen und Kompetenzen. So ist es konsequent, dass sie ihre Aktivitäten und ihre Zeitgestaltung anders ausrichten. Sie verbringen weniger Zeit mit Belehrung und Disziplinierung und gewinnen so jenen Zeitrahmen, in dem sie unter Ausnutzung der Stärken und Ressourcen der Schüler/innen nichtlineare Formen der Beeinflussung (individuelle Lernbegleitung, Kontextsteuerung, Perspektivenwechsel) praktizieren können.

Andererseits lassen sich Entwicklungen aufweisen, die zur Vorsicht mahnen und eine große Herausforderung darstellen. Aus der Not geboren, von der auf Wahlperioden fixierten Bildungspolitik überfordert, vom Mainstream wissenschaftlicher Pädagogik allein gelassen, von aktueller, methodenfixierter Denke geleitet, gibt es eine nicht unbedeutende Gruppe von Lehrern, die versuchen, diesen Paradigmawechsel auf eine »neue Methode« zu reduzieren, die sie nach der Lektüre eines entsprechenden Buches oder einer Veranstaltung der Lehrerweiterbildung am »Montagmorgen« umsetzen wollen. Dies widerspricht im Kern systemisch-konstruktivistischen Grundhaltungen.

Der Konstruktivismus ist eine Erkenntnisphilosophie, gekoppelt an anthropologische Grundpositionen und Werte, die entsprechende didaktische und methodische Implikationen für Lernen, Lernbegleitung, Konstruktion von Wissen etc. bedingen. Der systemisch-konstruktivistische Ansatz stellt keine Methodenlehre zur Anwendung bestimmter Techniken im Unterricht dar, sondern ist eine Grundhaltung, die geprägt ist durch Werte wie Autonomie, Respekt, Wertschätzung, Neugierde, Koevolution und Eigenverantwortung. Der systemisch-konstruktivistische Paradigmawechsel ist somit mehr als ein didaktisch-methodisches »Mäntelchen«, das man sich je nach Zeitgeist oder Modeströmung umhängen oder ablegen könnte. Er drückt sich in einer Haltung aus, die neuen HALT ermöglicht, die den ganzen Menschen beansprucht und sich damit auch durch seinen professionellen, seinen pädagogisch-didaktischen Alltag zieht. Es bestimmt seine Biografie, sein BerufsLeben!!

Die Entscheidung für einen radikalen Subjektbezug, für den Wandel der Lernkulturen muss (täglich neu) erarbeitet werden. Andere Beziehungs- und Kommunikati-

onsmuster müssen über einen längeren Zeitraum hinweg erprobt und zu einem Teil der eigenen Person werden. Die Einheit von Denken, Fühlen und Handeln, von Person und Methode, von Privat- und Berufsleben gilt es, handelnd immer wieder unter Beweis zu stellen. Selbstreflexion und berufsbegleitende (kollegiale) Supervision sind somit konstitutive Elemente einer systemisch-konstruktivistischen (Schul-)Pädagogik. Unsicherheiten müssen benannt, Konflikte thematisiert, Orientierungen für ein neues, professionelles Selbstverständnis erarbeitet werden.

Mit der Entscheidung für einen konstruktivistischen Unterricht spielt die Beachtung der Kontext- und Ausgangsbedingungen (des einzelnen Lehrers und die allgemeinen Bedingungen der jeweiligen Schule) eine besondere Rolle. In langjährig traditionell geführten Klassen lässt sich z.B. nicht ohne einen längeren Überleitungsprozess selbst organisiertes Lernen realisieren. Ohne die Unterstützung zumindest eines Teils der Kollegen und Eltern können zu eilige Schritte schnell in einem Chaos enden. Der (Erfolg versprechende) Ansatz wird desavouiert, bestehende Vorurteile gegenüber dem Konstruktivismus werden genährt (beliebig, ohne neue Erkenntnis, nicht praktikabel).

Als problematisch muss eine Entwicklung bezeichnet werden, in der unter der Überschrift »konstruktivistisch« erneut lineare Bezüge, Vereinfachungen und Rezepte durch die Hintertür wieder Eingang in Schule und Unterricht finden. Vielen Lehrern liegt wenig an feinen Unterschieden (vgl. ausf. Niggli 2000), sie verspüren kaum Freude daran, die erkennbaren Differenzen zwischen Formen offenen Unterrichts und Perspektiven einer konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung wahrzunehmen.

Kritisch zu deuten ist auch eine Entwicklung, nach der eine Gruppe von Pädagogen glaubt, mit diesem Ansatz alle (!) Probleme von Schule und Pädagogik lösen zu können. Gerade jene, die sich für den Konstruktivismus begeisterten, erste erfolgreiche Schritte gingen, vergessen allzu oft, dass sie sich erst am Anfang eines langen Weges befinden, der von ihnen viel Arbeit und selbstkritische Überprüfung erfordert. Die folgende Einsicht ist Teil eines grundlegenden Selbstverständnisses: Der Konstruktivismus ist *eine* Konstruktion in der Vielfalt der Beschreibungen schulischer Wirklichkeiten. Ein Konstrukt, das entwicklungsbedürftig ist und in seiner schul- und unterrichtspraktischen Ausgestaltung erst noch von den Betroffenen in Kleinarbeit neu erfunden werden muss. Hinweise allein auf von Foerster oder von Glasersfeld, Dewey oder Vygotsky reichen nicht aus. Darüber hinaus ist eine empirische Überprüfung systemisch-konstruktivistischer Positionen und die Ausarbeitung von vielen konkreten Themen des Unterrichtsalltages durch die betroffenen Lehrer/innen (gemeinsame Planung und Reflexion, Gesprächsführung, proaktive und kooperative Unterrichtsführung, Benotung etc.) dringend geboten.

»Erfahrung«, so ein mexikanisches Sprichwort, »ist eine stachelige Frucht.« So äußerte sich Ernst von Glasersfeld in einem Interview (in diesem Band) eher skeptisch über die Zukunft des Konstruktivismus, als er auf eine entsprechende Frage antwortete: »Ich glaube, es wird lange dauern, aus Gründen, die ich schon öfter gesagt habe. Denn wenn man anfängt, konstruktivistisch zu denken, dann kommt man darauf, dass man fast alles, was man vorher gedacht hat, umkrepeln muss. Da ist fast nichts

von den früheren Auffassungen, die man beibehalten kann. Und es ist eine anstrengende und vor allen Dingen sehr ungemütliche Sache. Die meisten Leute scheuen sich davor und schieben den Konstruktivismus deshalb lieber beiseite.«

Ist die Unsicherheit möglicherweise die einzige Sicherheit, die den Menschen zu Beginn des 21. Jahrhunderts geblieben ist? Ein Satz, der provoziert, der Widerstände erzeugt. Gerade auch bei Lehrern, die »Haltlosigkeit« privat und im Berufsleben deutlich erfahren. Der notwendige Wandel der Lernkulturen lässt sich nicht verhindern. Über Generationen hinweg wurde den Lehrern mittels Lehrplänen, Schulbüchern, Planungsinstrumentarien und Unterrichtsrezeptologien suggeriert, sie könnten die Unsicherheit in ihrem Berufsleben eliminieren. Der skizzierte gesellschaftliche Wandel hat diesen Mythos schonungslos offenbart. Die traditionellen Sicherheiten sind brüchig geworden. Entsprechend haben die vertrauten Sicherheitsgurte traditioneller Schulpädagogik ihren Halt verloren. Der wachsende Einfluss moderner Gurus aus Esoterik und Edutainment, zunehmende »Burn-out«-Reaktionen und Erkrankungen der Lehrer/innen sprechen für sich.

Im Grunde finden zurzeit die Menschen wieder Anschluss an uraltes Wissen, das vorübergehend, bedingt durch einen Machbarkeits- und Sicherheitswahn eines technischen Zeitalters, verschüttet wurde. Wie der Seiltänzer durch die erzeugte Schwingung seine Balance findet, so werden die Menschen des 21. Jahrhunderts, die Lehrer/innen in den Schulen ihre Arbeit nur sinnvoll, passend (»viabel«) leisten können, wenn sie die Unsicherheit als existenziell annehmen, sie eher als Freund und Begleiter, denn als Feind oder Widersacher ansehen. In diesem Prozess benötigen sie dringend Unterstützung. Der aktuelle Wechsel von der öffentlichen Beschimpfung (»faule Säcke«) zu umworbenen »Menschen mit Klasse« (TV-Spot) schafft dabei keine Abhilfe. Notwendig ist eine, das bildungspolitische Alltagsgeschäft überdauernde, gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung des Lehrberufes, eine grundlegende Neuorientierung in der Lehreraus- und -weiterbildung und ein neu definiertes Fundament der Verantwortung von Elternhaus und Schule für den gemeinsamen Erziehungsprozess.

Zugleich müssen Lehrer/innen ihrer Eigenverantwortung gemäß, aktiv eine eigene Antwort geben auf die Herausforderungen der Zeit. (Dass sie dies können, dafür gibt es vielfältige aktuelle und historische Belege.) Unsicherheiten anzunehmen bedeutet für sie ein Leben mit Uneindeutigkeiten, Widersprüchlichkeiten, ungewollten Nebenwirkungen, erfahrenen Begrenzungen, Nichtplanbarkeit. Dabei werden andere Grundpositionen und Wertorientierungen deutlich: Offenheit, Gelassenheit, Eigenverantwortung und Kooperation, aber im Besonderen auch Mut und Demut. Eine Herausforderung, die die mögliche Relevanz des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas für das (Über-)Leben der Menschen im 21. Jahrhundert unterstreicht.

Nach der Publikation »Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie – Neue Lösungen oder alte Rezepte?« (Voß 2000) und »Entwicklung im Netzwerk – Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln« (Lüpke v./Voß 2000) stellt der vorliegende Reader die dritte, notwendige Konkretisierung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht dar. Innerhalb der aktuellen, bildungspolitischen Diskussion

zur Qualitätssicherung von Unterricht kann diese Position einen bedeutsamen Beitrag leisten.

Die Orientierung an den »Welten in den Köpfen der Schüler« verweist rekursiv auf die »Welten in den Köpfen der Lehrer«. In ihrer Wahrnehmung, in ihrem Denken, Fühlen und Handeln muss sich der Paradigmawechsel niederschlagen. Dieses Buch wendet sich an Lehrer/innen und an all jene, die es noch werden wollen. Es richtet sich an Menschen, die nicht länger ihr Wissen in die Köpfe von Schülern »hineinlegen« wollen, sondern, ausgehend von Erkenntnissen der modernen Hirnforschung, der Systemtheorien und des Konstruktivismus, bereit sind, in Respekt und Wertschätzung, aber auch mit Eigensinn und dem Wissen um die eigenen Stärken und Kompetenzen, auf der Basis von Eigenverantwortung und Koevolution, die Welten in den Köpfen der Kinder wahrzunehmen. Diese Welten in den Köpfen der Schüler/innen sind, lebensgeschichtlich erworben, immer schon vorhanden, wann immer ein Lehrer einem Schüler begegnet. Ergebnisse der pränatalen oder Säuglingsforschung belegen deutlich, dass dieser Prozess bereits im Mutterleib beginnt. »Der kompetente Säugling« (Dornes 1993) steht am Anfang eines Entwicklungsprozesses, den »das Kind als Akteur seiner Entwicklung« (Kautter u.a. 1998), im Kontext seiner jeweiligen Lebenswelt, selbstständig gestaltet. Sie haben »ihren eigenen Kopf«, wenn sie die Schule betreten. Das »Recht des Kindes auf Eigensinn« (Voß 1995) wird in dieser Publikation nochmals, mit einem anderen Akzent, thematisiert: Lernen und Eigensinn.

In direkter Parallele zu der Publikation »Die Schule neu erfinden« (Voß 2002) zielt der vorliegende Reader mit der Vielzahl seiner Beiträge und Positionen darauf ab, *Vielfalt* zu erzeugen. Über einen ständigen Wechsel von Positionen soll die Breite (ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit) systemisch-konstruktivistischer Ansichten auf Unterricht vorgestellt werden. Diese berücksichtigt sowohl den in schulischer Theorie und Praxis deutlich erkennbaren *impliziten Konstruktivismus*, als auch den Blick nach außen durch die *Einbeziehung der Beiträge amerikanischer Kollegen*. Auswahl und Zuordnung der einzelnen Beiträge spiegeln allein die Sicht des Herausgebers wider. Angeboten wird ein Netzwerk (vgl. ausf. Lüpke v./Voß 2000) aus verschiedenen, *jeweils stärker theorie- oder praxisorientierten Beiträgen* von Lehrern sowie renommierten Kollegen, die den Leser in die Entscheidung stellen, seinen je individuellen Einstieg in das Thema zu finden. Ein Netzwerk hat keinen Anfang und kein Ende. Es ist ein Konstrukt vom (Unterrichts-)Leben, an dem der einzelne Leser, vor dem Hintergrund seiner Biografie und Berufserfahrung, seines Bedürfnisses nach Veränderung und der Gestaltung von Visionen teilhaben kann.

## Literatur

- Beck, U. (1996): Das eigene Leben in die eigenen Hände nehmen. In: Pädagogik, Heft 7–8, S. 41.  
 Beetz, S./Cramer, H. (1999): Chancen reflexiven Scheiterns. In: System und Schule, Heft 4, 14.  
 Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Frankfurt a.M.  
 Kautter, H. u.a. (1998): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Heidelberg.

- Lüpke v. H./Voß, R. (<sup>3</sup>2000): Entwicklung im Netzwerk – Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Neuwied.
- Montagu, A. (1991): Zum Kind reifen. Stuttgart.
- Niggli, A. (2000): Lernarrangements erfolgreich planen. Aarau.
- Simon, F.B. (1997): Die Kunst nicht zu lernen ... und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik. Heidelberg.
- Voß, R. (Hrsg.) (<sup>2</sup>1995): Das Recht des Kindes auf Eigensinn – Die Paradoxien von Störung und Gesundheit. München/Basel.
- Voß, R. (Hrsg.) (1998): SchulVisionen – Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik. Heidelberg.
- Voß, R. (Hrsg.) (2000): Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie – Neue Lösungen oder alte Rezepte? Weinheim/Basel.
- Voß, R. (Hrsg.) (<sup>5</sup>2006): Die Schule neu erfinden – Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Unterricht. Weinheim/Basel.
- Voß, R. (Hrsg.) (2005): LernLust und EigenSinn – Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg.