

Ludwig A. Pongratz

Widersinnig, unnötig, unkritisch: Die ‚konstruktivistische Wende‘ in der Pädagogik

Pädagogische Reformprozesse haben gewöhnlich eine Eigendynamik, die nicht nur die Reformpraxis, sondern auch ihre theoretischen Grundbegriffe betrifft. Die theoretischen Orientierungen, die dazu beitragen, eine veränderte Praxis zu etablieren, werden im Verlaufe von Reformprozessen popularisiert, häufig auch psychologisiert und banalisiert. Man kann das an der lebensphilosophischen Grundlegung der ‚alten‘ Reformpädagogik (zu Beginn des 20. Jahrhunderts) genauso ablesen wie am Begriffsgebrauch der Reformer der 60er und 70er Jahre. Diese reklamierten ihr ‚Interesse an Emanzipation‘ und scherten sich am Ende wenig darum, woher der Begriff des ‚emanzipatorischen Erkenntnisinteresses‘ stammte und was ihn begründete.

Nicht anders ergeht es dem begrifflichen Inventar, das aktuelle Reformansätze für sich in Anspruch nehmen. Es sind vor allem systemische und konstruktivistische Referenztheorien, die den Rahmen der derzeit laufenden Reformen abstecken. Doch holt Begriffe wie ‚selbstreferentielle Geschlossenheit‘, ‚Autopoiesis‘ oder ‚Beobachtung‘ offensichtlich das gleiche Schicksal ein, das bereits den Leitkategorien der Vorgängerreform widerfuhr: Die Begriffe werden – losgelöst von ihrem theoretischen Kontext – zu Allerweltsfloskeln, bis sie am Ende synonym werden mit reformadäquaten Haltungen. Flagrant wird dieser Vorgang etwa am Gebrauch des Begriffs ‚konstruktivistisch‘ in Fends ausladender Monografie „Schule gestalten“ (Wiesbaden 2008) „Lehrpersonen mit konstruktivistischen Haltungen“, heißt es da, schaffen „häufiger Lerngelegenheiten, die auf größeres begriffliches Verständnis ausgerichtet (sind)“ (ebd., S. 296). Die simple Gegenüberstellung von „Lehrpersonen mit konstruktivistischer oder traditioneller Didaktik“ (ebd., S. 296) lässt für Pädagogen, die etwas auf sich halten, eigentlich nur einen Schluss zu: sich eine ‚konstruktivistische Haltung‘ anzueignen. Die Rückfrage, was denn unter dem Begriff ‚konstruktivistisch‘ zu verstehen sei, welche ‚theoretischen Hypothesen‘ er gewissermaßen mitschleppt, unterbleibt nicht nur – sie ist geradezu unschicklich. Wer sich als Kritiker des Konstruktivismus outet, muss damit rechnen, als traditionell oder renitent abgeschrieben zu werden. Protagonisten der konstruktivistisch-systemtheoretischen Wende, etwa Rolf Arnold, legen diesen Schluss durchaus nahe. Gerade deshalb eignet sich Arnold als bevorzugter Bezugspunkt, um die Kritik der ‚konstruktivistischen Wende‘ in der Pädagogik zu entfalten. In seinen Schriften geht es vor allem um drei Problembereiche: „die Ebene der Erkenntnistheorie, die Ebene der Normativität und die Ebene der Intervention“ (Arnold/ Gomez Tutor 2007, S. 108). Beginnen wir mit der ‚Ebene der Erkenntnistheorie‘, mit Fragen also, die Praktikern oftmals weit hergeholt scheinen, die für die Konzeption von Praxis aber dennoch folgenreich sein können:

Widersinnig: erkenntnistheoretische Fallstricke

Arnold kommt in seinen Publikationen immer wieder auf einen theoretischen Paradigmenwechsel zu sprechen – den Übergang vom „cartesischen Denken“ (Arnold 2007, S. 80) zum Konstruktivismus –, der schließlich den pädagogischen Wechsel von der Instruktions- oder auch ‚Erzeugungsdidaktik‘ zur ‚Ermöglichungsdidaktik‘ notwendig und möglich mache. So, wie Arnold diese Positionen gegeneinander setzt, sind die Rollen klar verteilt: Charakteristisch für die Erkenntnistheorie alten Schlags sei ein (letztlich illusionärer) Verfügungswillen über die zu erkennenden Objekte – gerade so, wie die ‚Instruktionsdidaktik‘ der falschen Vorstellung anhängt, im Rahmen von

Lehrveranstaltungen könne ein Lehrender über die Lernenden verfügen. So gesehen erscheint es erhellend und befreiend zugleich, wenn radikale Konstruktivistinnen die Auffassung vertreten, es gebe keinen erkenntnismäßigen Zugang zur Wirklichkeit. Diese Auffassung findet ihren unmittelbaren pädagogischen Niederschlag in der These, Lerner seien zwar ‚lernfähig, aber unbelehrbar‘. Die Unbelehrbarkeit erscheint dabei als notwendiges Resultat der ‚selbstreferentiellen Geschlossenheit‘ des ‚lernenden Systems‘, dem ein Zugang zu seiner Umwelt verwehrt sei.

Nun ist die Erfahrung, dass es keinen direkten Zu- und Durchgriff auf ‚Zöglinge‘ – wie der traditionelle Terminus lautet – gibt, so alt wie die Pädagogik selbst. Gleichwohl versuchten Pädagogen immer wieder, den ihnen Anbefohlenen ihren Willen aufzuzwingen. Solchen Bemächtigungsversuchen folgten berechtigte Einwände pädagogischer Kritiker jedoch gewöhnlich auf dem Fuße. Entsprechend durchzieht die Pädagogik eine lange Streitgeschichte, von der Konstruktivistinnen allerdings glauben, sie könne nun endgültig ad acta gelegt werden. Denn der Radikale Konstruktivismus habe ein für alle Mal klar gestellt, dass es keine ‚Durchgriffsmöglichkeiten‘ gebe; in ihm finde diese grundsätzliche Kritik pädagogischer Allmachtsphantasien ihre erkenntnistheoretische Grundlage. Seine zentrale These fasst Arnold so zusammen: ‚Der ‚Radikale Konstruktivismus‘ leugnet [...] die Möglichkeit, Wirklichkeit als solche zu erkennen [...]‘ (Arnold 2005, S. 166).

So, wie diese These daherkommt, könnte man allerdings die berechtigte Gegenfrage stellen: Was ist daran radikal? Dass es keinen ‚direkten Zugang‘ zur Wirklichkeit gibt, wissen wir spätestens seit Kant. Indem Kant den Versuch unternimmt, die Grenzen der Erkenntnis vom Subjekt her in den Blick zu rücken, wird deutlich, wie sehr das Subjekt an der Konstitution der Gegenstände beteiligt ist. Insofern haben Formulierungen der Art, der Mensch habe ‚keinen unmittelbaren erkenntnismäßigen Zugang zur Wirklichkeit, sondern (vermag) lediglich das zu erkennen, [...] was er mit seinen Sinnen realisieren und mit seinen kognitiven und emotionalen Ressourcen verarbeiten kann‘ (ebd., S. 32), nichts Überraschendes oder Aufregendes. Alle Objektivität erweist sich als subjektiv vermittelt und diesem Vermittlungsprozess gehen die unterschiedlichsten Erkenntnistheoretiker der Moderne nach.

Hellhörig wird man erst dann, wenn radikale Konstruktivistinnen ihre Thesen zuspitzen derart, es gebe überhaupt keinen Zugang zur Wirklichkeit. Was immer über die Welt auszumachen sei, seien ‚Erfindungen‘ des Subjekts; Wirklichkeit entpuppe sich als ‚Wirklichkeitsfiktion‘. Wissenschaftler wie Maturana – so lässt uns Arnold wissen – hätten ‚unabweisbar belegt, dass der Mensch keinen Zugang zur Wirklichkeit erhalten kann.‘ (Arnold 2007, S. 57) Solche Thesen haben nicht nur unter Erkenntnistheoretikern, sondern auch unter Erziehungswissenschaftlern erhebliche Zweifel hervorgerufen. Denn sogleich drängt sich die Frage auf, wie diese Behauptungen eigentlich unter Beweis gebracht werden können. Nicht ohne Erstaunen erfährt man dann, dass es empirische (genauer: erkenntnisbiologische) Fakten seien, die die radikal-konstruktivistische Position untermauerten. Diese Auskunft zieht sogleich die Frage nach sich, wie es eigentlich möglich sein soll, mit Hilfe empirischer Untersuchungen eines Objekts (hier: des Gehirns) die Objektivität aller Erkenntnis zu bestreiten. Die logische Antwort darauf lautet: gar nicht – zumindest so lange man Zirkelschlüsse vermeiden will. Sobald jedoch Zirkelschlüsse und Tautologien gleichsam zum Markenzeichen eines neuen Denkansatzes stilisiert werden (der Systemtheoretiker Luhmann etwa spricht von einer ‚autologischen‘ Selbstbegründung seiner Theorie), kann man Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge hintan stellen und erklären, erkennendes Subjekt und erkannter Gegenstand verwiesen zirkulär

aufeinander. Mehr noch: im Falle lebender, sich selbst reproduzierender Systeme kämen sie miteinander zur Deckung.

Wir haben es hier mit einer fragwürdigen Identitätsbehauptung zu tun: Das erkennende Subjekt wird mit einem spezifischen Gegenstand, nämlich dem Gehirn, gleichgesetzt. Radikale Konstruktivistinnen können also nicht mehr sagen, ein Subjekt denke (unter Zuhilfenahme seines Gehirns), sondern sie bedienen sich Formulierungen der Art: das Gehirn denke, interpretiere, erinnere, fühle usw. Arnold zitiert er immer wieder zustimmend Neurobiologen, die erklären, im Gehirn ‚entstünden Bedeutungen‘ (vgl. Arnold 2005, S. 49), es ‚formuliere Hypothesen‘ (ebd., S. 171), es ‚interpretiere und bewerte‘ (vgl. Arnold/ Gomez Tutor 2007, S. 96) usw. Die Identifikation von Erkenntnissubjekt und Gehirn führt schließlich zu seltsamen Stilblüten der Art, es gebe eine ‚elementare Freude unseres Gehirns, Welten zu erzeugen‘ (vgl. Roth, zitiert nach Pfütze 1998, S. 378).

Mit dem Verschwinden des Subjekts im Objekt schicken Systemtheoretiker wie Luhmann den Subjektbegriff konsequent aufs Altenteil. Man braucht ihn nicht mehr und ersetzt ihn durch die Kategorie des ‚Beobachters‘. ‚Beobachter‘ und ‚Subjekt‘ gehören also in völlig unterschiedliche Theoriekontexte und bedeuten nicht das Gleiche (wiewohl die Begriffe bei Arnold immer wieder durcheinander gehen). ‚Beobachten‘ heißt auch nicht ‚reflektieren‘ und eine ‚Beobachtung zweiten Grades‘ ist keine ‚Selbstreflexion‘. Wohin man gerät, wenn man erkenntnistheoretische Kategorien umstandslos in pädagogische Begriffe übersetzt, wird bei Arnold immer wieder flagrant. Er ‚psychologisiert‘ die konstruktivistische Terminologie: Die ‚selbstreferentielle Geschlossenheit‘ von ‚Systemen‘ wird zur persönlichen Charakteristik oder Haltung von Individuen umgedeutet. Dabei läge es nahe, das systemtheoretische Dogma der ‚selbstreferentiellen Geschlossenheit‘ in Frage zu stellen. Denn so lange man dieser Hypothese folgt, handelt man sich all die erkenntnistheoretischen Paradoxien ein, die Nüse ausführlich darlegt, etwa: „Wenn man keinen Zugang zur Umgebung hat, dann kann man auch nicht feststellen, dass man ihn nicht hat“ (Nüse 1995, S. 251). Oder aber: „Wenn alles nur Konstrukte sind, dann gibt es keine Grundlage, dies zu behaupten“ (ebd., S. 256). Dies führt schließlich zur paradoxen Konsequenz: „Wenn der Radikale Konstruktivismus wahr wäre, dann wäre er widersprüchlich, also falsch“ (ebd., S. 262). Die Selbstbegründungen des Radikalen Konstruktivismus laufen also offensichtlich leer.

Unnötig: didaktische Banalitäten

Nun könnte der wissenschaftstheoretische Streit, der Erkenntnistheoretiker in Aufregung versetzt, pädagogischen Praktikern relativ gleichgültig sein. Denn durch die Etikettierung als ‚Konstruktivist‘ oder ‚Realist‘ wird die eigene Praxis nicht unmittelbar gehaltvoller. Gleichwohl machen konstruktivistische Pädagogen aus der theoretischen Positionszuschreibung auch für Praktiker eine Kardinalfrage. Das liegt vor allem daran, dass sie erkenntnistheoretische Positionen mit didaktischen Konzeptionen und praktischen Haltungen kurzschließen: Wer die Strukturdeterminiertheit und ‚selbstreferentielle Geschlossenheit‘ des ‚lernenden Systems‘ verstanden habe und akzeptiere, der müsse dessen ‚Eigen-Sinn‘ Respekt zollen und ein anderes Repertoire von achtsamen Zugangsformen zum Anderen entwickeln. Damit verschiebt sich das Feld der Auseinandersetzung. Mit Arnolds Worten: Wir wechseln von der ‚Ebene der Erkenntnistheorie‘ zur ‚Ebene der Intervention‘ (vgl. Arnold/Gomez Tutor 2007, S. 108). Mit seinem Plädoyer für eine ‚Lehre vom Anderen her‘ schließt Arnold an eine lange reformpädagogische Tradition an. Dies geht jedoch nicht ohne ein ‚refraining‘ reformpädagogischer Theoriekonzepte. Was einstmals unter der Chiffre des

‚pädagogischen Bezugs‘ firmierte, kehrt nun als strukturelle bzw. ‚didaktische Kopplung‘ von Systemen zurück, denen auf Grund ihrer ‚selbstreferentiellen Geschlossenheit‘ ‚Autonomie‘ zugesprochen wird. Denn „Autonomie ist etwas, das [...] – in seiner autopoietischen Geschlossenheit – schon seit jeher die Aneignungsleistung der Subjekte (bestimmt).“ (Ebd., S. 112)

Wer jedoch nicht bereit ist, die Verklammerung von Autonomie und Autopoiesis rundweg zu unterschreiben, gerät leicht in den Verdacht, im instruktionsdidaktischen Fahrwasser zu treiben. Unversehens wird man zum stillen (oder ignoranten) Teilhaber einer Indoktrinations- und Belehrungspädagogik – immer vorausgesetzt, man akzeptiert die Aufteilung der Welt in naive Realisten und Konstruktivisten, in Instruktionsdidaktiker und Ermöglichungsdidaktiker, in Zeigefingerpädagogik und ‚Lehren vom Anderen her‘. Die Klarheit, die mit dieser zweigeteilten Welt entsteht, ist Schein. Man kann dies an der zwiespältigen Konsequenz ablesen, die Arnold aus dem Grundsatz der ‚selbstreferentiellen Geschlossenheit‘ von Systemen ableitet. Auf der einen Seite wird sie präsentiert als Schutzwall gegen Fremdeingriffe. Denn es ist „allein die Selbststeuerung [...], in welcher sich die Logik des Lebendigen entfaltet.“ (Arnold 2007, S. 31) Auf der anderen Seite aber ist es die gleiche Geschlossenheit, die Menschen dazu verhält, angeblich immer nur das zu sehen, was sie sehen, da „wir niemals wirklich aus unseren früh eingespurten Formen der emotional-kognitiven Weltaufordnung auszusteigen vermögen“ (Arnold/Siebert 2006, S. 45).

Diese „systemische Blindheit“ (Arnold/Gomez Tutor 2007, S. 185) wird Arnold zum Problem. Wie jeder Pädagoge, der etwas auf sich hält, möchte er zur Aufklärung seiner Adressaten etwas beitragen. Dass sie nur als Selbst-Transformation ins Werk gesetzt werden kann, liegt auf der Hand. Doch muss sie aufgrund tief sitzender, früh ausgeprägter Muster mit Widerständen rechnen. Dies führt Arnold zu dem Schluss, der „einzig denkbare Weg einer Fortsetzung der Aufklärung (bestehe darin), den – inneren – Weg einer emotionalen Selbstreflexion“ (Arnold 2005, S. 45) zu gehen. Diese Konsequenz kommt mit zahlreichen therapeutischen Ansätzen überein, die auf die transformierende Kraft der Selbstreflexion setzen. Nur reicht das Begriffsbesteck, das Systemtheorie und Konstruktivismus bereithalten, nicht zu, um selbstreflexive Prozesse adäquat zu beschreiben. Von Selbstreflexion kann so lange nicht die Rede sein, wie – im systemtheoretischen Verständnis – jede ‚Beobachtung‘ prinzipiell mit einem ‚blinden Fleck‘ behaftet ist. Eine ‚Beobachtung‘ kann sich Luhmann zufolge nicht selbst beobachten, und die ‚Beobachtung einer Beobachtung‘ vermag diese fundamentale Selbstbeschränkung auch nicht aufzuheben. Wer sich wie Luhmann von subjekt- und bewusstseinsphilosophischen Kategorien verabschiedet, der muss letztlich auch die ‚alteuropäische‘ Idee aufgeklärter Subjektivität hinter sich lassen. Arnold aber möchte beides: einerseits plädiert er für einen ‚Abschied‘ von der Aufklärung (Arnold 2005, S. 62), andererseits möchte er dazu beitragen, dass „die Subjekte sich aus ihren inneren Gefängnissen befreien können“ (Arnold/Siebert 2006, S. 98).

Dieses Befreiungsmotiv rechnet mit irgendeiner Form von ‚Einflussnahme‘ – auch wenn die Idee der ‚autopoietischen Geschlossenheit‘ dem widerstreitet. Um der Paradoxie zwischen Autopoiesis und Intervention bzw. zwischen Selbst- und Fremdsteuerung beizukommen, plädieren konstruktivistische Didaktiker gewöhnlich für eine ‚Kontextsteuerung‘. Wenn es schon keinen direkten Zugriff auf Lernende gibt, dann bleibt zumindest die Möglichkeit, die Rahmenbedingungen des Lernprozesses so lange zu (re-)arrangieren, bis der gewünschte Erfolg sich zeigt. Der „didaktische Trick, nicht mehr durch Interventionen zu steuern, sondern durch die Manipulation der Umwelt“ (Arnold

2007, S. 122) löst jedoch nicht das grundsätzliche Problem, wie denn die ‚Nichterreichbarkeit‘ bzw. Geschlossenheit des Lernenden in didaktischen Entwürfen überwunden werden kann. Dass in Lernsituationen etwas gelernt werden soll, dass didaktische Entwürfe auch Wirkung zeigen sollen, steht außer Frage. Doch verfängt sich die konstruktivistische Theorie stets von neuem im Dilemma der ‚Steuerung der Nichtsteuerung‘. Daher setzt die konstruktivistische Didaktik alles daran, ein Verständnis der ‚Eigen-Logik‘ der Lerner zu entwickeln. Es soll dazu beitragen, durch vielfältige ‚Anschlussoperationen‘ praktisch möglich zu machen, was theoretisch ungelöst bleibt. Diese Vielfalt wissen Praktiker zu schätzen. Sie begünstigt den Trend zum kontext- und lernerorientierten Unterricht. Auf diese Weise trägt die konstruktivistische Didaktik zum praktischen Gelingen dessen bei, was ihr theoretisch die Sprache verschlägt. Denn ein denkbarer Weg, das Problem der ‚didaktischen Kopplung‘ von ‚lehrendem System‘ und ‚lernendem System‘ zureichend zu konzeptualisieren, findet sich unter konstruktivistischem Vorzeichen – wie Arnold zugesteht – bislang nicht. So belässt er es bei der vagen Auskunft, konstruktivistische Pädagogen hätten „sich in die Planungsbüros zurückgezogen und (arbeiteten) an ihren Begriffen“ (Arnold/Gomez Tutor 2007, S. 114).

Man mag gespannt sein, was dabei herauskommt. Einstweilen führt das Festhalten am konstruktivistischen Paradigma zu Fragestellungen, die Konstruktivisten zwar einleuchten mögen, über die sich Praktiker jedoch nur wundern können. Es sei, schreibt Arnold, „weitgehend ungeklärt, wie der Sachverhalt zu erklären ist, dass Menschen trotzdem in der Lage sind, ‚erwartete‘ bzw. ‚angeeignete‘ Wissensbestände in einer erwarteten Form wiederzugeben, wenn sie diese doch letztlich nur selbst – ihrer eigenen Systemdynamik folgend – konstruieren können“ (Arnold 2005, S. 69). Ungeklärt erscheint dies nur deshalb, weil Konstruktivisten an ihren „unnötigen, widersinnigen und destruktiven“ (Groeben 1998, S. 149 ff.) Prämissen festhalten.

Ungeachtet dessen können Praktiker von den vielfältigen Impulsen konstruktivistischer Didaktik durchaus profitieren, ohne das mitgelieferte konstruktivistische Korsett übernehmen zu müssen. Denn man braucht den Radikalen Konstruktivismus nicht; er ist unnötig, um Bildungsprozesse erfolgreich begleiten und fördern zu können. In praktischer Perspektive knüpft die konstruktivistische Didaktik an überlieferte Modelle subjektorientierter Bildungsarbeit an (auch wenn sie die theoretischen Brücken abbricht). Diese Perspektive findet bei reformorientierten Praktikern verständlicherweise Resonanz. Sicher: manche Ratschläge, die die konstruktivistische Didaktik präsentiert, sind schlicht banal (etwa der Hinweis, es komme in Zukunft verstärkt darauf an, „seelische Bedürfnislagen“ (Arnold/Gomez Tutor 2007, S. 122) zu entdecken). Viele Anregungen sind auch nicht neu, sondern gehören zum traditionellen Fundus der Pädagogik (etwa die Wiederentdeckung der ‚pädagogischen Atmosphäre‘; vgl. Arnold/Siebert 2006, S. 251). Gleichwohl ist das Insistieren auf unterstützende Lernkontexte, auf vielfältige Anregungen zur Subjektentwicklung, auf ‚Hingabezeit‘ (vgl. Arnold 2007, S. 22; 32) und ein ‚Unterrichten mit Gespür‘ richtig und wichtig.

Unkritisch: neoliberale Reformen

Allerdings bleibt das Plädoyer für eine sensible, achtsame, zugewandte Pädagogik nichts als ein wohl meinender (und selbstberuhigender) Appell, so lange die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen außer Acht gelassen werden. Problematisch wird die Aufforderung zu Stimmigkeit und Gespür in dem Moment, wo sie sich zu einem philanthropischen ‚Gutmenschentum‘ aufschwingt. Das Bekenntnis zu „Liebe und Zugewandtheit im Modus der Anerkennung des Anderen“ (Arnold 2005, S. 235) vergisst zu leicht, dass gute Absichten sich häufig unter der Hand ins Gegenteil verkehren. Am Ende verschaffen sie

den sich verschärfenden Konkurrenzverhältnissen (ungewollt) ein gutes Gewissen. Wir betreten mit diesen Überlegungen ein weiteres Problemfeld. Arnold nennt es: die ‚Ebene der Normativität‘ (Arnold/Gomez Tutor 2007, S. 108).

Es lohnt sich, in diesem Zusammenhang noch einmal eine Einsicht in Erinnerung zu rufen, die Adorno der Pädagogik seiner Zeit ins Stammbuch schrieb. Adorno hegte begründete Zweifel an der in der Pädagogik üblichen Reklamation von ‚Liebe und Zugewandtheit‘. Der Aufruf zur ‚Liebe‘ unter den Menschen erschien Adorno vor allem deshalb suspekt, weil er die Ursachen der zwischenmenschlichen ‚Kälte‘ gemeinhin überspielt. So lange die Kälte der bürgerlichen Welt – die für Adorno vor allem aus der Entgegensetzung „isolierter Konkurrenten“ (Adorno 1970, S. 101) resultiert – weiterhin fortbesteht, bewirkt die bloße Anrufung der Liebesfähigkeit kaum mehr als „ein Sich-Zusammenrotten von Erkalteten, die die eigene Kälte nicht ertragen, aber auch nicht sie ändern können“ (ebd., S. 101).

Zugegeben: nimmt man Arnolds subjektive Intention beim Wort, so begnügt er sich nicht mit philanthropischem Zuspruch. Seinem eigenen Verständnis nach bringt er sich als Kritiker aktueller Reformmaßnahmen ins Spiel: „Viele dieser Neuerungen“, schreibt er, „verängstigen, lösen Frustrationen und Distanzierungen aus und verlaufen im Sande“ (Arnold 2007, S. 11). Diese Einschätzung ist zutreffend und vielfach belegt. Doch hindert sie Arnold nicht daran, der impliziten Logik aktueller Reformmaßnahmen beizupflichten. Letztlich tragen gerade konstruktivistische Theorieansätze dazu bei, die aktuellen neoliberalen Reformmaßnahmen zu flankieren und abzusichern.

Man kann dies z. B. an der Bedeutung ablesen, die Arnold einem aktivierenden, ‚selbst-unternehmerischen‘ Habitus zuschreibt: Die Menschen sollen „ihr Leben als eigenes biografisches Projekt“ (Arnold/Gomez Tutor, S. 16) verstehen lernen; sie sollen eine emotionale Disposition entwickeln, die sie mit „innerer Kraft und Zuversicht“ (Arnold 2007, S. 183) ausstattet; sie sollen ihr individuelles Leben nicht als Schicksal, sondern als Chance begreifen lernen; kurz: sie sollen eine ‚Ownership-Mentalität‘ entwickeln und „sich als selbstwirksam, selbsttätig und selbstgesteuert erleben“ (Arnold 2007, S. 151). Dass genau dieses Selbsterleben dem wachsenden Zwang zur (Selbst-)Verwertung und (Selbst-)Ausbeutung in die Hände arbeitet, steht auf einem anderen Blatt. Denn die heraufziehende Kontrollgesellschaft operiert mit Kontrollformen, deren Hauptmerkmal, wie Deleuze schreibt, darin besteht, von „freiheitlichem Aussehen“ (Deleuze 1993, S. 255) zu sein. Sie verlagern Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen weg auf ‚selbstverantwortliche‘ und ‚selbstorganisierende‘ Einzelne. Darin kündigt sich ein grundlegender Wandel gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse an: der Umbruch von der ‚Disziplinargesellschaft‘ alten Stils hin zu neuen Formen der ‚Gouvernementalität‘. Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität werden politische Regierungsformen mit spezifischen (Selbst-)Führungstechniken verbunden. Das neoliberale Projekt favorisiert die „Führung der Führungen“ (Foucault 1987, S. 255). Nichts anderes propagiert auch Arnold: Der Slogan „durch Führung zur Selbstführung“ (Arnold 2007, S. 138) findet sich bei ihm ebenso, wie die Faustformel aus Selbstmanagement-Trainings, unser Leben sei, wozu unser Denken es mache. Die Kunst neoliberaler Regierung besteht gerade darin, die Grenzen zwischen Selbst- und Fremdregulierung aufzuheben, um die vorherrschenden gesellschaftlichen Imperative in die Selbstreflexion der Subjekte einzuschleusen.

Der Radikale Konstruktivismus befördert überall dort, wo er praktisch wird, einen psychologischen Kurzschluss, der die Anrufung des unternehmerischen Selbst auf Schritt und Tritt begleitet: Man muss nur die richtige ‚Brille‘ aufsetzen, damit die Kräfte wachsen.

Unzählige Selbstmanagementprogramme beschwören die Macht dieser (Auto-)Suggestion und liefern das Methodenset, um ‚negative‘ Denk- und Verhaltensmuster ‚umzuprogrammieren‘ und das „Gehirn bedarfsgerechter zu benutzen“ (Bandler 1987, S. 21). Dass die Entfaltung subjektiver Potentiale strategischen Interessen dient, deren Funktionsprinzipien den Einzelnen verborgen bleiben, findet in der Ermöglichungs- und Befreiungsrhetorik konstruktivistischer Pädagogik keine Resonanz. Ihr Begriffsbesteck reicht nicht zu, um gesellschaftliche Transformationsprozesse kritisch zu fassen. Formulierungen der Art, ein ‚lernendes System müsse „als Element übergreifender Systemkontexte, die es durchwirken und bestimmen“ (Arnold 2007, S. 124) betrachtet werden, unterbieten das gängige Niveau soziologischer Theoriebildung. Sie bestätigen lediglich die bereitwillige Funktionalisierung der Pädagogik für ‚übergreifende‘ Interessen.

Diese Indienstnahme findet derzeit ihr scheinbar ‚natürliches‘ Gravitationszentrum im Gehirn als Ankerpunkt zahlreicher aktueller pädagogischer Diskurse und Interventionen. Dabei wird die vorschnelle Gleichsetzung neuronaler Aktivitäten mit Bewusstseinsprozessen durch so genannten ‚bildgebende Verfahren‘ befördert, die suggerieren, mittels neuer Technologien sei es möglich, dem Gehirn ‚beim Denken zuzuschauen‘. Was wir jedoch tatsächlich sehen, sind in spezifischer Weise bearbeitete Artefakte, die Natur simulieren. Meyer-Drawe nennt solche Bilder ‚empirische Illusionen‘: „Weder sieht man unmittelbar neuronale Aktivitäten noch gar einen intentionalen Akt wie Lernen oder Erinnern oder Wahrnehmen. Ein Schnittbild veranschaulicht Stoffwechselprozesse im Gehirn, von denen auf spezifische Aktivitäten geschlossen wird“ (Meyer-Drawe 2008, S. 95). Dieser Schluss aber ist höchst ungesichert, denn das bewusste Erleben bleibt so rätselhaft wie eh und je. Was wir denken, bleibt auch für bildgebende Verfahren nach wie vor unsichtbar. Daher finden sich Versuchsleiter bei der Suche nach einem neuronalen Korrelat von bewusstem Erleben oder Erfahrung auf die Antworten von Probanden zurückverwiesen, „also letztlich auf Introspektion und Glaubwürdigkeit [...]“ (ebd., S. 77). Mit ‚harten Fakten‘, auf die sich Neurobiologen etwas zugute halten, hat das wenig zu tun.

Das Überblenden und Vermischen unterschiedlicher Erklärungsebenen aber führt zu emphatischen Kurzschlüssen. So kann man bei Margret Arnold lesen: „Die Forschungen über neuronale Plastizität stellen fest, dass Körper und Geist eine vollkommene Einheit bilden. Wenn jemand eine komplexe Erfahrung macht, dann arbeiten viele Systeme des Körpers und des Geistes (Gehirn) integriert zusammen“ (Arnold 2006, S. 153). Bei so viel Zusammenspiel ergeben sich die weiteren Überlegungen fast von selbst: „Körper, Gehirn und Geist bilden eine dynamische Einheit ... Das Ich ist als ein Ganzes zu verstehen ... Menschen, die danach streben, komplexere Strukturen auszubilden, tun dies als Antwort auf die innere Suche nach Sinn“ (ebd., S. 157 f.). Man mag das alles zwar glauben, doch lässt es sich neurophysiologisch nicht unter Beweis bringen.

Plausibel erscheinen solche Ganzheits-Postulate allenfalls im Kontext traditioneller reformpädagogischer Theorieentwürfe. Daher verwundert es auch nicht, dass Neurodidaktiker bevorzugt auf reformpädagogische Modelle und Verfahren zurückgreifen. Fächerverbindender und Projekt-Unterricht, Frei- und Stillarbeit, alle Formen der selbstorganisierten Arbeit von Schülern firmieren nun unter der Überschrift ‚gehirngerechtes Lehren und Lernen‘. Umgekehrt wird verworfen, was ‚dem Gehirn‘ nicht gerecht wird: „Die problematischste Lehr- und Lernmethode“, schreibt Roth, „ist das Pauken, d.h. das simple Auswendiglernen“ (Roth 2004, S. 504). Diese Einsicht war zwar bereits den Aufklärungspädagogen des 18. Jahrhunderts vertraut, doch kommt sie nun im Verein mit vielen anderen Selbstverständlichkeiten subjektorientierter Bildungsarbeit –

etwa der Forderung nach einer anregenden und angstfreien Lernumgebung, nach der Vermeidung von Langeweile und Überforderung, nach einem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Sachser 2004; Hüther 2004) – zu neuen Ehren. Wo das Gehirn mit dem lernenden Subjekt in eins gesetzt wird, ist die ganze Palette subjektivitätsfördernder Lernarrangements wieder im Spiel. Für Praktiker reicht es völlig aus, sich mit diesen Lernarrangements auseinanderzusetzen. Denn das bloße „Wissen über Neurotransmitter oder die Rolle von Hypocampus und Mandelkern bei der Informationsverarbeitung“ (Stern 2004, S. 535) hilft ihnen nicht weiter. Überhaupt zeigt sich, dass neurophysiologische Beschreibungen des Gehirns „aus prinzipiellen Gründen unterbestimmt“ (Schumacher 2006, S. 20) bleiben. Konkrete Anleitungen für verbesserte Unterrichtsprozesse lassen sich aus ihnen allein nicht destillieren. Erfolgreiche Lernprozesse sind nämlich in entscheidendem Maße von kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst, über die uns neurophysiologische Theorien wenig sagen. Insofern verwundert das Aufsehen, das neurobiologische Erkenntnisse in der Pädagogik derzeit verursachen.

Fragt man Neurodidaktiker, worin der Erkenntnisfortschritt einer ‚gehirngerechten‘ Pädagogik liege, so bekommt man sinngemäß folgende Antwort: Eigentlich habe die aktuelle Gehirnforschung nichts vorzubringen, was für einen guten Pädagogen inhaltlich neu wäre. Aber mit ihr könne man endlich begründen, warum das funktioniert, was ein guter Pädagoge eh schon tue (vgl. Herrmann 2006 a, S. 90). Im Klartext heißt das: Laborierte die Pädagogik bisher an einem Legitimationsdefizit, so kann sie nun endlich ‚niet- und nagelfest‘ begründen, wann und warum sie ihre Sache richtig macht. Oder noch kürzer: ‚Richtige‘ Pädagogik ist (neuro-)biologisch fundiert. Auf diese Weise reaktiviert die aktuelle Pädagogik reformpädagogische Legitimationsmuster mitsamt deren biopolitischer Verankerung. Wie damals, so geht es auch heute um die Regulierung, Optimierung und Steigerung des Lebens (bzw. der Lernleistung). Und wie damals soll dies alles selbstverständlich dem Lernenden zugute kommen. Denn „jedes Gehirn ist einzigartig und besitzt daher unterschiedliche Talente [...] (die) es optimal zu nutzen gilt“ (Roth 2004, S. 518). Der optimale Nutzen aber ist abhängig von so genannten ‚windows of opportunity‘, von Entwicklungszeitfenstern, die einen schlichten Grundsatz nahe legen: ‚Use it or lose it‘. Weil dem so ist, geben Gehirnprozesse die Regeln vor. Sie finden in zentralen Forderungen der aktuellen Bildungsreform ihren Niederschlag: etwa dass die Menschen ihr Leben als unbeendbaren Lernprozess begreifen sollen, dass sie jederzeit zu neuen Lernleistungen herausgefordert sind, dass der Zeitspanne zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr (also der frühkindlichen und vorschulischen Bildung) besondere Bedeutung zukommt, dass aber auch ‚ältere Gehirne‘ über eine besondere Art und Weise verfügen, ‚neuronalen Netzwerke‘ zu knüpfen usw. Auf diese Weise tragen neurobiologische Argumentationsmuster dazu bei, politische Strategien hoffähig zu machen und durchzusetzen.

Das Gehirn wird zum Politikum. Es verleiht den zeitgenössischen Formen der Bemächtigung des Lebens die Aura der ‚Natürlichkeit‘ und forciert neuartige Machtstrategien, die Foucault als gouvernementale Strategien dechiffriert. Diese Strategien verknüpfen neoliberale Regierungsweisen mit spezifischen (Selbst-) Führungstechniken, die die Menschen zu permanenter Selbstaktivierung und Selbststeigerung anstacheln. Dem Gehirn kommt dabei insofern eine besondere Rolle zu, als es zum unüberbietbaren, quasi-natürlichen Muster der Selbststeuerung und -optimierung avanciert. Das Gehirn, so versichern Neurobiologen und -didaktiker, „arbeitet immer, [...] ist immer auf der Suche nach Erfahrungen [...]“ (Roth 2004, S. 514); es ist „äußerst lernfähig“ (Kraus 2006, S. 142) und kann „kaum überfordert werden, die Gefahr liegt eher in einer Unterforderung“

(Roth 2004, S. 515); es arbeitet völlig selbstorganisiert, ist auf Selbsterhaltung bedacht und zudem „auf Sozialverhalten hin ausgerichtet“ (Herrmann 2006 b, S. 125). Kurz und gut: das Gehirn liefert das Paradebeispiel für das unermüdlich aktive, vernetzte, unternehmerische Selbst (vgl. Bröckling 2007).

Überspitzt formuliert: am Gehirn könnten sich alle ein Beispiel nehmen – hätten sie nicht bereits eins. Umso wichtiger wird es, dieses Humanvermögen zu entwickeln und ‚am Laufen‘ zu halten. Damit gewinnt der Rekurs aufs Gehirn etwas Verpflichtendes und Unausweichliches. Man darf das vorhandene Potential nicht verschenken bzw. muss ein ‚gehirngerechtes‘ Verhalten einfordern. „Wir können es uns einfach nicht länger leisten“, schreibt Spitzer, „die wichtigste Ressource, über die wir ökonomisch verfügen: die Gehirne der Menschen, so zu behandeln, als wüssten wir nichts über deren Funktion!“ (Spitzer 2006, S. 33) Der apodiktische Ton verrät die Kehrseite der reformpädagogischen Befreiungsrhetorik. Sie führt ein allgemeines Mobilisierungsprogramm im Gepäck, dem sich keiner entziehen soll. Wer es dennoch versucht, muss scheitern, denn niemand kann die natürlichen Bedingungen seiner gesellschaftlichen Existenz unterlaufen.

Natürlich könnten Neurobiologen und –didaktiker einwenden, ein Bildungs-Kontrollregime liege nicht in ihrer Absicht. Ihnen gehe es um die Zurückweisung einer rigiden, langweiligen und kontraproduktiven ‚Instruktionsdidaktik‘. Ganz ähnlich argumentierten bereits Reformpädagogen alten Schlags, die behaupteten, ihnen ginge es einzig um die ‚Befreiung‘ des Kindes. Gerade so aber, wie die alte Reformpädagogik überwiegend ohne kritische Einsicht in ihre gesellschaftliche Bedingungen operierte, hat es auch die Neurodidaktik bisher versäumt, den gesellschaftlichen Ort ihrer theoretischen und praktischen Entwürfe einzuholen. Wer die aktuelle Konjunktur neurodidaktischer oder konstruktivistischer Konzeptionen lediglich als Ausdruck ihrer guten Absichten liest, greift offensichtlich zu kurz. Denn in der Bedeutung, die neuronalen Netzwerken derzeit zugeschrieben wird, spiegelt sich der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Die positive Konnotation, die die Netzwerk-Metapher umgibt – der Flair von Kommunikation und Verständigung – lässt in den Hintergrund treten, dass Vernetzung immer auf Selektion angewiesen ist. Unter neurobiologischem Vorzeichen heißt Lernen, bestimmte „Synapsenkombinationen zu stabilisieren und die anderen auszusondern“ (Changeux 1984, S. 310). Unter gesellschaftstheoretischem Vorzeichen wird der heraufziehende ‚Konnexions-Kapitalismus‘ (vgl. Boltanski/Chiapello 2003) nicht anders verfahren. Selektion und Segregation begleiten Vernetzungsprozesse als permanenter Schatten. Die Befürchtung liegt nahe, dass diese Schattenseite der neusten Reform ihren Stempel aufdrücken wird.

Das einzige probate Mittel gegen fremde Indienstnahme ist eine gesellschaftstheoretisch fundierte Kritik. Ihr fiele die Aufgabe zu, das zu differenzieren, was die aktuelle Reform unterschiedslos zusammenspannt. In der theoretischen Gleichschaltung von Natur und Geist, Gehirn und Bewusstsein, Erkennen und Leben, Leben und Lernen kündigt sich zugleich ein Wandel der Vergesellschaftungspraxis an: die umfassende Integration der Menschen in eine äußerst flexible Kontrollgesellschaft (vgl. Deleuze 1993). Nichts ist vorentschieden. Doch könnte sich die ‚gehirngerechte Gesellschaft‘ - wie einstmals die Vokabel der Emanzipation - als negative Utopie der Reform erweisen. Angesichts der fragwürdigen Aussichten wäre einer ambitionierten Pädagogik heute anzuraten, statt einer ‚gehirngerechten‘ einer gerechten Gesellschaft zuzuarbeiten. Das wäre mehr als genug.

Literatur:

Adorno, Th. W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/ Main 1970

Arnold, M.: Brain-Based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente, in: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für ein gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim/ Basel 2006, S. 145 - 158

Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit, Baltmannsweiler 2005

Arnold, R.: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg 2007

Arnold, R./Gómez Tutor, C.: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007

Arnold, R./ Siebert, H.: Die Verschränkung der Blicke, Hohengehren 2006

Bandler, R.: Veränderung des subjektiven Erlebens, Paderborn 1987

Boltanski, L./ Chiapello, E.: Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz 2003

Bröckling, U.: Das unternehmerische Selbst, Frankfurt/Main 2007

Changeux, J.: Der neuronale Mensch, Reinbek 1984

Deleuze, G.: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972 - 1990, Frankfurt/ Main 1993, S. 254 - 262

Fend, H.: Schule gestalten, Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität, Wiesbaden 2008

Foucault, M.: Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, H. L./ Rabinow, P.: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt/Main 1987

Groeben, N.: Zur Kritik einer unnötigen, widersinnigen und destruktiven Radikalität, in: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998, S. 149 - 160

Herrmann, U.: Lernen findet im Gehirn statt. Die Herausforderungen der Pädagogik durch die Gehirnforschung, in: Caspary, R. (Hg.): Lernen und Gehirn, Freiburg 2006 a, S. 85 - 98
Kraus, J.: Was hat Bildung mit Gehirnforschung zu tun?, in: Caspary, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn, Freiburg 2006 a, S. 142 - 156

Herrmann, U.: Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision des schulisch organisierten Lehrens und Lernens, in: ders. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für ein gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim 2006 b, S. 111 - 144

Hüther, G.: Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns, in: Zeitschrift für Pädagogik 2004, H. 4, S. 487 - 495

Meyer-Drawe, K.: Diskurse des Lernens, München 2008

Nüse, R.: Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus, Weinheim 1995 (2. Aufl.)

Pfütze, H.: Kunst und Wirklichkeit, in: Fischer, H. R. (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus, Heidelberg 1998, S. 377 - 398

Roth, G.: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?, in: Zeitschrift für Pädagogik 2004, H. 4, S. 496 - 519

Sachser, N.: Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 2004, H. 4, S. 475 - 486

Schumacher, R.: Wie viel Gehirnforschung verträgt die Pädagogik? in: Caspary, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn, Freiburg 2006, S. 12 - 22

Spitzer, M.: Medizin für die Schule, in: Caspary, Ralf (Hg.): Lernen und Gehirn, Freiburg 2006, S. 23 - 35

Stern, E.: Wie viel Hirn braucht die Schule?, in: Zeitschrift für Pädagogik 2004, H. 4, S. 531 - 538

Zur Vertiefung:

Pongratz, Ludwig A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik (Erweiterte Neuauflage), Paderborn: Schöningh 2009

Pongratz, Ludwig A.: Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform, Paderborn: Schöningh 2009

Pongratz, Ludwig A.: Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße, Wiesbaden: VS Verlag 2011