

Wenn das Lernen der Kinder zum Problem gemacht wird

Einladung zu einem systemisch-konstruktivistischen Sichtwechsel

*Gewöhnlich gehen wir davon aus, daß ein Schüler oder eine Schülerin ein Lernproblem "hat" bzw. lerngestört "ist", oder wir suchen die Schuld hierfür in der Familie, der Schule, der Gesellschaft, etc.. Dieser Beitrag hingegen lädt dazu ein, ein (Lern-)Problem als die Bewertung eines Beobachters aufzufassen, die andere akzeptieren, bestätigen und in einer Weise an sie anschließen, daß ein Problemsystem entsteht, dessen Mitglieder um das Thema (Lern-)Problem kommunizieren. In diesem Sinne "hat" weder der Schüler oder die Schülerin, noch die Schule ein (Lern-)Problem, sondern ein (Lern-)Problem schafft ein Problemsystem. Dieser Beitrag stellt den Versuch dar, einen Raum für einen Dialog darüber zu eröffnen, wie eine (Lern-)Welt erfunden werden kann, in der LehrerInnen mit ihren SchülerInnen leben **wollen** und in der Lernen **nicht** zum Problem gemacht wird.*

Das "Schwarzer-Peter" Spiel

In jüngster Vergangenheit wurden "Lernschwierigkeiten", "Verhaltensstörungen", die ansteigende "Gewaltbereitschaft", etc. verstärkt zum Thema der öffentlichen Diskussion gemacht. Dabei gleicht die Analyse der Ursachen für diese zunehmenden Probleme jenem "Schwarzen-Peter" Spiel, bei dem die Beteiligten (PädagogInnen, Eltern, SchülerInnen, PolitikerInnen, usw.) sich gegenseitig anschwärzen und die Schuld zuweisen. Ein außenstehender Beobachter dieses "Spiels" gewinnt hier nicht selten den Eindruck, daß die Karte des "schwarzen Peters" so schnell in der Runde der TeilnehmerInnen kreist, daß sie diese eigentlich alle gleichzeitig in der Hand halten oder aber sie im Grunde niemand hat. Aus der Innenperspektive der von Schule Betroffenen hingegen glaubt man dieses durchaus ernsthafte "Spiel" nur durch das Ausfindigmachen des einen "schwarzen Peters" beenden zu können. Deshalb ist anzunehmen, daß die LeserInnen sich auch von diesem Beitrag, entsprechend Ihrer Erwartung nach einem gewohnten Muster, folgende Antworten erhoffen: a) eine objektive Diagnose der wirklichen Probleme, die im Zusammenhang mit der Schule stehen, b) eine Erklärung für ihre Ursache(n) und c) ein Patentrezept, das gemäß dem Werbeslogan "Sie haben Flecken, wir haben die Lösung", die Beseitigung der Probleme verspricht. Somit befinden sich die Autoren dieses Artikels in der Gefahr, mit ihrem Aufsatz einen Beitrag zum Thema "Schulprobleme" beizusteuern, der sie zu "Mitspielern" werden läßt, obwohl sie sich selbst als teilnehmende Beobachter verstanden wissen wollen. Sie beabsichtigen die "Spieler" insofern zu ver-stören, daß diese selbst für sich eine Möglichkeit (er-) finden, wie sie ihr "Spiel" durch Veränderungen zur Zufriedenheit aller Beteiligten nützlicher und lustvoller gestalten oder beenden können.

Dabei gehen wir weder von einer individuumzentrierten Sichtweise aus, die Probleme auf "Störungen" innerhalb eines Individuums (bspw. eines Schülers) zurückführt, noch von strukturellen Ursachen innerhalb sozialer Systeme (bspw. der Familie oder Schule), die dazu führen, daß diese Probleme haben. Demgegenüber entsteht ein Problem (bspw. Schulproblem) dadurch, daß ein Beobachter etwas als ein Problem bewertet, diese Bewertung durch Kommunikation soziale Relevanz erlangt und von jemand anderem akzeptiert, bestätigt, d.h. kommunikativ an diese angeschlossen wird (vgl. Ludewig, 1987, 185f). Das Problem schafft damit ein soziales System, das "Problemsystem" (vgl. Goolishian, Anderson, 1988), dessen Mitglieder um das Thema "Problem" kommunizieren, beispielsweise indem sie es zu bekämpfen versuchen. Bezogen auf das schon erwähnte "Spiel" sind nicht SchülerInnen, die Familie, LehrerInnen oder die Schule, etc. der "schwarze Peter", sondern dieser wird erst dadurch zum Thema eines Spieleabends, insofern er soziale Relevanz erlangt und die Spielhandlungen aller Beteiligten derart aneinander anschließen, daß eine Spielgruppe entsteht, die das Spiel "Schwarzer Peter" spielt. Unsere Sichtweise soll eine Abkehr von Fragen (nach dem "wirklichen" Problem und wer die Schuld an ihm trägt) ermöglichen, die weiterhin das Problem zum Thema machen und dadurch zur Aufrechterhaltung des Problemsystems beitragen. Sie öffnet den

Blick für vorhandene Kompetenzen, Ressourcen und somit für mögliche (Auf-)Lösungen von einem Problem(system). Im folgenden möchten wir diese Öffnung des Blicks dadurch erreichen daß wir die LeserInnen dazu einladen, die erkenntnistheoretische "Brille", durch die wir in der Regel die Wirklichkeit betrachten, versuchsweise einmal gegen eine andere "Brille" auszuwechseln. Weil wir die "Brille", die wir üblicherweise schon seit Jahren auf unserer Nase tragen, gar nicht mehr wahrnehmen, möchten wir jedoch zunächst mit der Beschreibung ihrer Auswirkungen auf unsere Sichtweise beginnen.

Die Ansicht unserer gewohnten Sicht

"Schulen können als Betriebe aufgefaßt werden, deren Hauptaufgabe darin besteht, (Schüler-) Material zu veredeln. Diese Veredelung bedeutet einen langjährigen Bearbeitungsprozeß, der hauptsächlich durch systematisches Abwechseln von 50 Minuten-Spezialbehandlungen gekennzeichnet ist. Die Bearbeitung erfolgt unter ständiger Qualitätsbeobachtung und -prüfung und schließt mit einem Gütesiegel ab, der - je nach Art des Unternehmens - für eine bestimmte Weiterbehandlung in einem Spezialbetrieb qualifiziert." (Krainer, 1991, 61f)

Gewöhnlich setzen wir die Existenz einer von uns unabhängigen Welt voraus, die wir als Beobachter wahrnehmen, erkennen und verstehen können. Durch unsere Sinnesorgane erhalten wir Informationen in Form von Reizen (Inputs) über die uns umgebende Welt, die im Gehirn verarbeitet werden, bis wir zuguterletzt ein "wahres Bild" der Welt gewinnen, ein "Abbild" der Wirklichkeit, das uns dazu verhilft, adäquat handeln und uns adaptiv verhalten (Outputs) zu können. Um ein objektives Wissen über die Welt zu erlangen, versuchen wir darüberhinaus möglichst alle subjektiven Faktoren, die uns täuschen könnten, aus unseren Beobachtungen auszuschließen, indem wir uns in Experimenten nur auf objektiv meßbare Fakten beschränken. Die Ergebnisse müssen sich, nach den Regeln der Logik, in widerspruchsfreien Modellen darstellen lassen. Auf diesem Wege, so glauben wir, gelangen wir zu einem "wahren" Wissen über die Wirklichkeit, mit dessen Hilfe diese beherrschbar wird. Deshalb, so meinen wir, ist es wichtig, daß alle Menschen dieses Wissen erlernen. Wir gehen davon aus, daß sich Wissen in Form von Informationen (Wissens-Stoff) von einem lehrenden Menschen auf einen lernenden Anderen übertragen und sich dessen Lernen (seine aufgenommene Menge von Wissensstoff) anhand seiner Verhaltensänderung (z.B. das Aufsagen eines Gedichts) ebenfalls messen läßt.

Unsere Auffassung, daß unabhängig von unserer Beobachtung eine uns allen gemeinsame Wirklichkeit existiert, die wir "wahr-nehmen" können, wie sie "wirklich" ist, um uns dann gemäß diesen Erkenntnissen richtig verhalten zu können, führt konsequenterweise zu der Annahme, daß Menschen, die diese anders erfahren und sich entsprechend anders verhalten, die Welt "falsch" wahrnehmen. Diese Menschen scheinen uns "gestört", "verrückt", "behindert", "krank" zu sein und sollten sonderpädagogisch behandelt bzw. therapiert werden. Neben diesen "unnormalen" Menschen scheinen aber auch die Kinder die Welt noch "fehlerhaft" wahrzunehmen und müssen erzogen bzw. belehrt werden. PädagogInnen als Wissende wissen, besser als das "nichtwissende" Kind, was für das Kind das "Beste" ist; das Kind "weiß (noch) nicht", was "wahr", "richtig" und "gut" ist und muß dies erst lernen. Es gilt so lange als "unmündig", bis es das für "wichtig" erachtete Wissen aus dem Mund des Pädagogen mit seinem eigenen Mund wiedergeben kann, um dann von ihm für mündig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt erklärt zu werden. Lernt ein Kind dieses Wissen nicht, macht es "Fehler", dann scheint es "faul", "dumm", mit "mangelnder Intelligenz" ausgestattet, "unmotiviert", "unwillig" bzw. "böse" oder eben "gestört" zu sein und erhält schlechte Noten, bekommt Nachhilfe, wird nicht versetzt, zu einer Sonderschule geschickt, therapiert, medikamentisiert, etc.. PädagogInnen haben dabei die Aufgabe, Wissensstoff in die Köpfe der Lernenden zu transportieren, die rationalen Qualitäten der Kinder zu beurteilen und Regelungen in Gang zu setzen, die Abweichung verhindern. Ihr Aufmerksamkeitsfokus ist auf die Fehler der SchülerInnen gerichtet und defizitorientiert, ihre Erklärungen für das Versagen sind im Kind begründet und individuumzentriert. Das Beziehungsmuster (das durchaus auch partnerschaftlich sein kann) vermittelt die Botschaft: "Ich als Pädagoge weiß, was "richtig" und "wichtig" ist und habe die Verantwortung für dich, der du "(noch) nicht weißt". Du bist, so wie du bist, (noch) nicht so, wie du sein solltest, also ändere dich und lerne das, was ich dich lehre, zu deinem eigenen Besten."

Die Folgen der Auffassung, daß einige Menschen wahr-nehmen und andere "falsch-nehmen", daß einige wissen und andere dieses Wissen nie lernen, führen darüberhinaus letztendlich zur Ausgrenzung. Aufgrund ihrer Unterschiede werden diese Menschen nicht gleich-wertig den anderen

gegenüber behandelt, die gemäß der Definition "normal" oder "intelligent" sind. Das gilt nicht nur für "Wahrnehmungsgestörte", "Verrückte", "Behinderte", "Verhaltensauffällige", "Dumme" sondern auch für Menschen einer anderen Nationalität bzw. einer anderen Kultur (wie z.B. "unzivilisierte", "primitive" Naturvölker, "Ausländer"), Menschen eines anderen Geschlechtes, eines anderen Glaubens, einer anderen, nicht der Mehrheit entsprechenden Meinung, einer anderen Lebensweise (wie beispielsweise homosexuelle Menschen, Süchtige, o.a.). Mit der oben beschriebenen dualistischen Sichtweise von Wahrnehmen und "Falsch"-nehmen entsteht zwangsläufig die Auffassung von "wahr und falsch", "normal und verrückt", "krank und gesund", "böse und gut", "schlau und dumm" sowie in deren Folge "reich und arm", "Freund und Feind" und somit der Kampf der Gegensätze. Es entstehen Kämpfe um den "richtigen" Glauben, die "richtige" politische Ideologie, die "richtige" wissenschaftliche Theorie, die "richtige" Lebensweise, Ordnung, Moral, kurzum: dem "richtigen" Bild der Welt, wie sie ist. In bester Absicht bekämpfen wir die Unwahrheit, die Verrücktheit, die Dummheit, die Behinderung, die Störung, die Armut, die Ungleichheit, die Unordnung, die Unmoral, ...und notfalls ziehen wir - wie immer - nur für den Frieden in den Krieg. Wir erkennen nicht, daß wir die Probleme, die wir selbst konstruiert haben, dadurch aufrecht erhalten, daß wir sie definieren, diagnostizieren, erklären sowie bekämpfen und sie zu unserem beständigen Thema machen. "Erfahrung, das Geschehen des Lebens," so unterstreicht Maturana (1991a, 203), "ist kein Problem für uns; unsere Probleme entstehen mit unseren Erklärungen unserer Erfahrungen und den Forderungen, die sie uns und jenen anderen Menschen, mit denen wir koexistieren, auferlegen."

Wer weiß, wie die Welt ist, der weiß, was man selbst und was die anderen in dieser tun müssen, um sich "richtig" zu verhalten ("Wissen ist Macht"). Die Welt sagt uns, wie wir uns verhalten müssen und deshalb verhalten wir uns so, wie wir uns verhalten, weil die Dinge nun einmal so sind, wie sie sind. Wir wälzen die Verantwortlichkeit für unser Handeln auf die Dinge, wie sie sind und tun das, was wir tun, nicht weil wir es richtig finden, sondern weil es "richtig" ist. Und mit dem Verweis auf Objektivität fordern wir dies auch von allen anderen. Fremdbestimmung wird dadurch legitimiert, daß man im Besitz der "Wahrheit" ist, des "wahren Wissens", des "richtigen" Bildes der Wirklichkeit, dem alle anderen folgen sollen.

Von Foerster (1994) verweist darauf, daß das Zauberwort, mit dem wir unser "wahres" Wissen zur Erklärung der Realität zu schaffen glauben, das Wort "Scienza" ist, das von der indo-europäischen Wurzel des Wortes "skei", mit der Bedeutung "trennen, spalten, unterscheiden, separieren", abgeleitet ist. Die klassische Naturwissenschaft, deren Wurzeln bis zu den antiken Griechen reichen, trennt zwischen dem Subjekt und Objekt, dem Beobachter und dem Beobachteten und (er-)findet auf diese Weise eine Welt voller Dualismen: Körper versus Geist, Idee versus Realität, Vernunft versus Erfahrung, Idealismus versus Materialismus, Solipsismus versus Repräsentationismus, Rationalismus versus Empirismus, Zufall versus Notwendigkeit, Kausalität versus Finalität, Energie versus Materie, Welle versus Teilchen, Ordnung versus Chaos, Mensch versus Natur, Individuum versus Gemeinschaft, Mann versus Frau, Emotion versus Kognition, Angeborenes versus Erlerntes, Reiz versus Reaktion, usf.. Sie zerschneidet damit das ursprünglich zusammenhängende seidene Möbiusband des Lebendigen in verschiedenste Einzelteile mit zwei sich gegenüberliegenden Seiten. Um der LeserIn dieses in kleine Stücke zerschnittene Band am Ende wieder in seiner Ganzheit vor Augen führen zu können, damit sie die Wirklichkeit und somit auch die Schule neu (er-)finden kann, möchten wir uns im folgenden der "Magie" bedienen, ein Wort, das in früheren Zeiten, in Ermangelung des griechischen Begriffs "System", das "Zusammensehen bzw. Zusammendenken von Dingen" bedeutete (vgl. v. Foerster, 1994). Der schon erwähnte Wechsel unserer erkenntnistheoretischen "Brille" soll dieses "Zusammensehen von Dingen", beispielsweise von Beobachter und Beobachteten, von Subjekt und Objekt und den sich daraus ergebenden Konsequenzen ermöglichen.

Die Betrachtung der **gewohnten Sichtweise** zeigt, daß wir gewöhnlich davon ausgehen, daß

- die unabhängig von dem Menschen existierende Welt ihm durch seine Wahrnehmungen Informationen in Form von Reizen zugehen läßt, die er zum Aufbau eines "Abbildes" dieser Wirklichkeit benötigt, um ein "adaptives", "adäquates" Verhalten erzeugen zu können
- "objektives" Wissen möglich und in Form von Informationen (inputs) von einem Lehrenden auf einen Lernenden übertragen werden kann, wobei sich dessen Lernen anhand der Verhaltensänderungen (outputs) "objektiv" messen läßt

- Kinder die uns allen gemeinsame Welt (noch) "falsch" wahrnehmen und deshalb erzogen und unterrichtet werden müssen
- die Ursache für "Lernprobleme" innerhalb der SchülerInnen verortet wird, indem ihr "Nicht-Lernen" entweder auf deren "Dummheit", "mangelnde Intelligenz", "Unmotiviertheit", "Böswilligkeit" oder auf eine "Behinderung", "Störung", "Krankheit" derselben zurückzuführen ist (Stichwort: "individuumzentrierte, defizitorientierte, lineal-kausale" Sichtweise).

Das Sehen neuer Sichten

"Immer habe ich nach Erkenntnis gedürstet, immer bin ich voll von Fragen gewesen. Ich habe die Brahmanen befragt, Jahr um Jahr, und ich habe die heiligen Vedas befragt, Jahr um Jahr, und ich habe die frommen Samanas befragt, Jahr um Jahr. Vielleicht, o Govinda, wäre es ebensogut, wäre es ebenso klug und ebenso heilsam gewesen, wenn ich den Nashornvogel oder den Schimpansen befragt hätte. Lange Zeit habe ich gebraucht und bin noch nicht damit zu Ende, um dies zu lernen, o Govinda: daß man nichts lernen kann! Es gibt, so glaube ich, in der Tat jenes Ding nicht, das wir "Lernen" nennen. Es gibt, o mein Freund, nur ein Wissen, das ist überall, das ist Atman, das ist in mir und in dir und in jedem Wesen." (Hesse, 1982, 21f.)

Der Abschied von der Annahme, daß Wissenschaft unabhängig vom beobachtenden Wissenschaftler Wissen entdeckt, welches eine "objektive" Realität enthüllt, das universell gültig ist und für das der Wissenschaftler keine Verantwortung trägt, bedeutet jedoch keinesfalls den Abschied von Wissenschaft. Wir Autoren betrachten Wissenschaft als eine Kraft, die Wissen schafft (konstruiert), das untrennbar mit der Tätigkeit des beobachtenden Wissenschaftlers verbunden ist und für dessen Folgen er die Verantwortung zu übernehmen hat. In diesem Sinne ist der von uns angebotene Wechsel der Sichtweise, ebenso wie die oben beschriebene Ansicht unserer üblichen Sicht, weder "richtig" noch "falsch". Sie führt lediglich zu einer möglichen, von einem anderen erkenntnistheoretischen Standpunkt der Betrachtung ausgehenden Form des Sehens, die im folgenden durch den Blick durch die systemisch-konstruktivistische "Brille" an Kontur gewinnen soll.

Hierbei ist das Subjekt und das Objekt, der Beobachter (z.B. Wissenschaftler) und seine beobachtete Wirklichkeit untrennbar miteinander verbunden. Es gibt keine von dem Tun des Beobachters unabhängige Wirklichkeit (Uni-versum), sondern so viele Wirklichkeiten (Multi-versen), wie es Beobachter gibt. Wahrnehmen und Erkennen heißt nicht abbilden, sondern konstruieren, erschaffen, gestalten. Wir werden nicht (wie wir üblicherweise aus der Außenperspektive beschreiben) in eine bestehende, strukturierte Welt hineingeboren, sondern sind selbst eine Welt in der Weise, daß sich der Beobachter und das Beobachtete, das Ich und das Nicht-Ich, Innen und Außen gegenseitig hervorbringen. Menschen, Tiere, Pflanzen, Steine, d.h. "Dinge", "Gegenstände" bzw. "Objekte" existieren nicht unabhängig und getrennt voneinander. Ähnlich wie sich die Verschiedenheit zwischen Kopf, Augen, Hände, Magen, Beine, usw. zwar begrifflich darstellen läßt, sind sie doch das Merkmal eines nicht voneinander zu trennenden einheitlichen Prozesses. Die Welt wird als ein Gesamtorganismus betrachtet, in dem der Mensch mit einer Faser im Gewebe des Lebens vergleichbar ist. Das, was wir "Dinge" nennen, besteht nur in Beziehung zueinander und jedes sogenannte Teil ist lediglich in Beziehung zu allen anderen das, was es ist. Da es unmöglich ist eine klare Grenze zwischen den Einzelteilen und ihrer Umgebung zu ziehen, sprechen wir im folgenden nicht von "Dingen, Gegenständen, Objekten", sondern von "Systemen".

Wenn wir die Frage beantworten wollen, wie wir Wirklichkeiten konstruieren, müssen wir uns als Beobachter selbst beobachten und beschreiben. Dabei hängt es von uns als Beobachtern ab, wo wir die "Grenze" eines Systems ziehen, d.h. was wir als eine "Ganzheit" betrachten wollen und was wir als dessen "Teile" ansehen. Wir schlagen vor, den sich selbst beobachtenden und beschreibenden Beobachter als ein dynamisches "System", als ein in seinem Inneren aus "Teilen" bestehendes, sich ständig veränderndes "Ganzes" aufzufassen. Die Eigenschaften des Systems "sich selbst beobachtender Beobachter" sind das Ergebnis des zirkulären Zusammenwirkens aller seiner miteinander verbundenen "Teile". Dem System kommen dabei Eigenschaften zu, die mehr sind als die Summe der Eigenschaften seiner Teile; die Eigenschaften der "Teile" hingegen werden vom System als "Ganzes" (dem Beobachter, der sich selbst beschreibt) bestimmt. Wenn der Beobachter beobachtet, wie er beobachtet, d.h. wenn er beschreibt, wie er seine Wirklichkeit konstruiert, dann

muß seine Beschreibung seine gesamte Wirklichkeit enthalten: seine Körperlichkeit, sein Wahrnehmen und Bewegen, sein Fühlen und sein Denken, die anderen Menschen, Tiere, Pflanzen und materiellen "Dinge". Der Beobachter als "Ganzes" bestimmt durch seine Beschreibung die Eigenschaften seiner "Teile", ebenso wie er selbst durch das zirkuläre Zusammenwirken dieser "Teile" hervorgebracht wird. In diesem Sinne sind wir immer teilnehmende Beobachter, die sich im anderen erkennen und das andere in sich: die innere und die äußere Welt sind ein untrennbar verknüpftes System von Beziehungen. In dieser kontextbezogenen Sicht bringen wir unsere Wirklichkeitskonstruktionen durch die zirkuläre Vernetzung unserer "Teile", d.h. unserer Körperlichkeit, unserem Wahrnehmen und Bewegen (bzw. unseres Verhaltens und Handelns), unseres Fühlens und unseres Denkens, unserer sozialen und natürlichen Mitwelt hervor. Unsere Wirklichkeit ist somit Ausdruck eines ganzen Netzes von Beziehungen (vgl. ausf. Balgo, Voß, 1995).

Wirklichkeitskonstruktionen können daher weder "richtig" noch "falsch" sein, im Sinne eines "richtigen" Erfassens einer "objektiven", unabhängigen Außenwelt. Ebenso sind sie weder beliebige, reine Konstruktionen in unseren Köpfen, noch entdecken wir sie außerhalb unserer Köpfe in der Umwelt. Die Welt, die jeder einzelne als Wirklichkeit erfährt, ist das Ergebnis der Kohärenz zwischen ihm als Beobachter und dem, was er beobachtet. Unsere Wirklichkeitskonstruktionen müssen an unsere vorherigen Wirklichkeitskonstruktionen anschließen können. Der "Schlüssel" (unsere Konstruktionen) hierfür bildet nicht das "Schloß" ("die" Wirklichkeit) ab, sondern muß lediglich in der Weise passen, d.h. "viabel" sein (vgl. Glasersfeld v., 1987, 137ff), daß er das Schloß öffnen kann, um den (Erfahrungs-)Raum zu weiteren "Türen" mit "Anschlußmöglichkeiten" zu eröffnen. Unsere Wirklichkeitskonstruktionen sind daher das Ergebnis der Stimmigkeit zwischen uns und unserer je individuellen Lebenswelt und in dieser Perspektive lediglich möglich, gangbar, passend, viabel. Wahrnehmen (Objektivität) und "Falschnehmen" sind Unterscheidungen bzw. Bewertungen eines Beobachters. Objektivität ist unmöglich, da wir unser Bild der Wirklichkeit niemals mit dem "wahren" Bild einer von unserer Erfahrung unabhängigen Wirklichkeit vergleichen können.

Da niemand einen privilegierten Zugang zu der Wirklichkeit hat, ist "wahres" Wissen ebenso unmöglich. "Wissen" ist eine Beobachterkategorie, d.h. Wissen ist effektives Verhalten in einem Bereich bzw. Kontext, den ein Beobachter durch seine Fragestellung absteckt und in dem dieser eine Antwort erwartet. Über das, was "Wissen" ist, stellen wir als Beobachter in der Weise einen Konsens her, in dem wir es als "Wissen" gelten lassen. Wahrnehmen ist nicht ein "Abilden" der Welt, Verhalten nicht eine Re-Aktion auf diese Welt und Lernen nicht ein Phänomen der Anpassung an diese Welt durch das Reproduzieren von "wahrem" Wissen. Wahrnehmen, Verhalten, Lernen ist das Ergebnis der Kohärenz zwischen dem Menschen und seiner individuellen Lebenswirklichkeit (der System-Umwelt-Beziehung), ein sich gegenseitiges Hervorbringen und ein sich miteinander Verändern. Beobachterkategorien wie "Lern- und Verhaltensprobleme" sind Ausdruck des gesamten Netzes von Beziehungen zwischen SchülerInnen (als körperliche, wahrnehmende, sich bewegende, fühlende und denkende Wesen) und ihrer individuellen Lebenskontexte (ihrer materiellen und sozialen Mitwelten), in dem diese für sie viable Wirklichkeitsbeschreibungen darstellen. " [...] Individuelle Erkenntnisprobleme sind keine Probleme "fehlerhafter" Realitätsauffassung, sondern [...] vorwiegend soziale Probleme." (Scheffer, 1990, 86)

Zudem ist nach der Auffassung, die Welt als einen Gesamtorganismus zu betrachten, die Beherrschbarkeit dieser Ganzheit durch einen Teil von ihr (z.B. den wissenden Beobachter) ebenso unmöglich wie die Ansicht, das Gehirn oder der Geist könne den Rest des Körpers beherrschen. Der Glaube der Beherrschbarkeit der Natur durch unser Wissen wird von der Tatsache ihrer Zerstörung in einem bisher noch nicht dagewesenen Ausmaß eindeutig widerlegt.

Wir glauben, daß der Wunsch, andere Menschen an unserem Wissen, das wir für nützlich halten, teilnehmen zu lassen, durchaus legitim ist, nicht jedoch die Auffassung, dieses Wissen für sie verbindlich zu machen. Die verschiedenen Sichtweisen von Wirklichkeit sind ein legitimer Ausdruck von unterschiedlich möglichen, gleichwertigen Konstruktionen von Wirklichkeiten, die nicht für jedermann gleichermaßen wünschenswert sein müssen. Unser Wissen läßt sich jedoch nicht in der Form übertragen, wie wir Flüssigkeit von einem Glas in ein anderes gießen. Metaphorisch ausgedrückt ist jeder Mensch ein mit Erfahrungen angereichertes Glas, zu dessen Inhalt niemand sonst einen Zugang hat. Lediglich über Kommunikation, mit Hilfe von Sprache, können wir mit einem anderen Glas "anstoßen" und einen Klang von Resonanz erzeugen, wobei aber in Abhängigkeit von den unterschiedlichen Erfahrungsinhalten jedes Glas seine eigenen Schwingungen produziert. Einem außerirdischen Wesen, das niemals das Element "Wasser" erfahren hat, könnte sprachlich nicht diese Erfahrung vermittelt werden. Auch wenn sich zwei Menschen über "Wasser" unterhalten, aktiviert ein jeder seine eigenen Erfahrungen, die er im Umgang mit diesem erlebt hat.

Die Erklärungen für das Scheitern des Versuchs, Wissen in einen Schüler "umzufüllen", lassen sich, wenn wir bei dem obigen Bild bleiben, nicht auf ein zu "kleines Glas" des Schülers ("Dummheit", "mangelnde Intelligenz"), auf einen "Sprung in seinem Glas" ("Störung", "Behinderung") oder seine "Unwilligkeit", sich etwas "in sein Glas gießen" zu lassen, zurückführen. Wenn der "Anstoß" des Lehrenden mit dem Lernenden so an dessen Erfahrungswelt ankoppeln kann, daß dieser dazu angeregt wird, etwas Neues zu tun oder neue gedankliche Operationen auf der Basis seiner bisherigen Wirklichkeitskonstruktionen zu vollziehen, dann führt dies durch das Treffen neuer Unterscheidungen zum Aufbau einer neuen Konstruktion von Wirklichkeit. Der alten Wirklichkeitskonstruktion wird nichts an einem "Mehr" von Wissen hinzugefügt, sondern es entsteht eine völlig andere Wirklichkeitskonstruktion, die nicht "richtiger" oder "falscher" ist, als die davor. Ein Mensch kann nicht "mehr" wissen als ein anderer Mensch; er kann nicht seine Konstruktion von Wirklichkeit als Maßstab an die Wirklichkeitskonstruktionen eines anderen Menschen anlegen. Ein Mensch entwickelt sich nicht zum Menschen, indem ihm ein "mehr" hinzugefügt wird, sondern indem er als Mensch in seiner Entwicklung voranschreitet. Hierdurch dürfte deutlich werden, daß sich Lernen nicht mit der Aneignung von Wissen im Sinne eines Addierens von "Wissensstoff" vergleichen läßt, der meßbar ist. In seinen erfundenen "Metalogen" mit seiner Tochter beschreibt Bateson (1983, 58f.) die Unmöglichkeit "Wissensstücke" zu addieren und somit zu messen:

- V:** [...] Ich meine - wenn Ideen Zahlen sind, und du willst zwei verschiedene Arten verbinden, dann mußt du sie miteinander multiplizieren. Oder sie durcheinander dividieren. Und dann wirst du eine neue Art Idee erhalten, eine neue Art Quantität. Hast du Meilen im Kopf und daneben Stunden, und du dividierst die Meilen durch die Stunden, dann kriegst du "Meilen pro Stunde" - das ist eine Geschwindigkeit.
- T:** Ja, Pappi. Und was würde ich bekommen, wenn ich sie multipliziere?
- V:** Oh - hm - ich nehme an, das wären Meilen-Stunden. Ja. Ich weiß, was das ist. Es ist das, was man dem Taxifahrer bezahlt. Sein Taxometer mißt Meilen, und er hat eine Uhr, die Stunden mißt, und der Taxometer und die Uhr arbeiten zusammen und multiplizieren die Stunden mit den Meilen, und dann multipliziert er die Meilen-Stunden mit etwas anderem, das aus Meilen-Stunden Dollars macht.
- T:** Ich habe mal ein Experiment gemacht.
- V:** Ja?
- T:** Ich wollte rausfinden, ob ich zwei Gedanken gleichzeitig denken kann. Also dachte ich "Es ist Sommer", und ich dachte "Es ist Winter". Und dann versuchte ich, die beiden Gedanken gleichzeitig zu denken.
- V:** Und?
- T:** Aber ich merkte, daß ich nicht zwei Gedanken hatte. Ich hatte nur einen Gedanken *darüber*, zwei Gedanken zu haben.
- V:** Genau, das ist es. Du kannst Gedanken nicht vermischen, du kannst sie nur verbinden. Und letzten Endes bedeutet das, daß man sie nicht zählen kann. Denn Zählen ist nichts anderes, als Dinge zu addieren. Und das geht meistens nicht.
- T:** Haben wir dann *in Wirklichkeit* nur einen großen Gedanken, der aus vielen kleinen Verzweigungen besteht - vielen, vielen Verzweigungen?
- V:** Ja, ich glaube, aber ich weiß es nicht. Jedenfalls halte ich das für eine klarere Ausdrucksweise. Ich meine, es ist klarer, als über Wissensstücke zu reden und den Versuch zu machen, sie zu zählen."

Dies erklärt, warum *nicht* der Lehrer von James Watt die Dampfmaschine erfunden hat, warum die Menschen früher nicht "weniger wußten" als wir, warum "unterentwickelte" Kulturen oder "noch nicht entwickelte" Kinder nicht "dümmer" sind als sogenannte zivilisierte Erwachsene. Die Annahme einer objektiven Realität läßt uns glauben, daß Unterschiede zu anderen Kulturen und deren Sichtweisen durch verschiedene Arten der Bearbeitung dieser Realität zustande kommen, die mit ihrem historischen Ursprung zusammenhängen. Oftmals tolerieren wir zwar diese Verschiedenheit, akzeptieren sie jedoch lediglich unter der Perspektive "besseren" Wissens, die sie uns "Zivilisierte" weiterhin als "primitive" Kulturen verstehen läßt und ihnen die Anerkennung als gleichberechtigter, legitimer Ausdruck unterschiedlicher Wirklichkeitskonstruktionen verweigert (vgl. Maturana, 1982, 300). Gleiches gilt für unsere Auffassungen über Kinder, die sich erst noch durch das Erlernen von "objektivem" Wissen zu einem "vollwertigen" Menschen entwickeln müssen. Es gibt weder kulturelle, noch geschlechts- oder altersabhängige Beschränkungen hinsichtlich des kognitiven Zugangs zu einer vermeintlich "objektiven" Realität. Ebenso gibt es keinen "objektiven" Maßstab, eine Kultur oder Altersgruppe als "adäquater" zu bewerten. Eine Kultur oder Altersgruppe aus der Perspektive einer anderen Kultur oder Altersgruppe als "erfolglos" oder "unmündig" zu erklären ist unpassend. In dieser Hinsicht ist die Bewertung von Kindern in der Schule kein Messen ihres Wissens, sondern im wahrsten Sinne des Wortes eine Zensur ihrer legitimen Wirklichkeitskonstruktionen (auch wenn TheoretikerInnen und PraktikerInnen der Schule das Gegenteil immer wieder beschwören).

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist es unmöglich "objektiv" "Fehler" (bzw. "objektiv" "Richtiges") zu machen, da wir in unserer Erfahrung nicht zwischen Wahrnehmung und Täuschung, "wahr" und "falsch" unterscheiden können. Von einer Täuschung oder einem Fehler können wir nur dann sprechen, wenn wir darauf bestehen, eine von unseren Erfahrungen unabhängige Welt von einer zweiten trennen zu können, die von unseren Erfahrungen abhängig ist. Die Unterscheidung zwischen "wahr" und "falsch", Wahrnehmung und Täuschung ist immer erst im Nachhinein und in Bezug auf eine andere Erfahrung möglich, von der wir aber im Moment, in der sie stattfindet auch nicht sagen können, ob sie "wahr" oder "falsch", Wahrnehmung oder Täuschung ist, weil wir niemals auf eine von uns unabhängige Realität Bezug nehmen können (vgl. Maturana 1991b). Etwas "falsch" gemacht zu haben bedeutet, etwas nicht so getan zu haben, wie man es hätte tun können. Doch im Moment des Tuns handelt jeder Mensch in Abhängigkeit seiner aktuellen Befindlichkeit und, von seinem Bezugsrahmen aus betrachtet, nach seinem Sinn. Dieses Tun als "Fehler" bewerten zu wollen setzt die Unmöglichkeit voraus, es an einem anderen Bezugsrahmen mit "objektiven" Kriterien messen zu können. Die Konsequenzen dieser Sichtweise für die Schule formuliert Mäde (1995, 190): "Es gibt kein 'falsches' Wissen des Schülers; alles, was er weiß, kann vielmehr als Ausgangspunkt für einen Entwicklungsprozeß dienen, in den dieses Vorwissen konstruktiv miteingebaut wird. Das setzt aber voraus, daß der Lehrer in der Lage ist, sich selbst für dieses Vorwissen zu öffnen, weil er bereit ist, den Schüler in seiner Lebenswirklichkeit ernstzunehmen." Der Aufmerksamkeitsfokus eines solchen Lehrers ist auf die Stärken und Kompetenzen des Schülers gerichtet, ist kontextbezogen an dem Schüler in seiner individuellen Lebenswelt orientiert, und er respektiert die Integrität, Autonomie und Selbstbestimmung seiner SchülerInnen. Das Beziehungsmuster vermittelt die Botschaft: "Du weißt selbst, was für dich "richtig", "wichtig" und "gut" ist und ich als PädagogIn werde dich, wenn du danach fragst, mit meiner Konstruktion von Wirklichkeit, meinem Wissen unterstützen. Du bist so, wie du bist, liebenswert und *mußt* dich nicht verändern." Da Lernen "sich verändern" bedeutet, führt die Auffassung, daß Kinder lernen müssen dazu, daß diese in ihrem So-Sein nicht akzeptiert werden und sie selbst ein Selbstwertgefühl entwickeln, das ihnen sagt, daß sie so, wie sie sind, nicht so sind, wie sie sein sollen. Selbstrespekt und Selbstannahme ermöglichen jedoch erst die Annahme und den Respekt anderen Menschen gegenüber. Lernen als "sich verändern" geschieht ohnehin fortwährend als lebenslanger Prozeß: "Lernen = Leben" (vgl. Portele, 1990, 42). Lernen wir hinzu, indem wir neue Unterscheidungen treffen, so wird dies zu einer anderen Wirklichkeitskonstruktion von uns selbst werden, die nicht mit unserer vorhergehenden vergleichbar ist. Metaphorisch beschrieben gehen wir gewöhnlich davon aus, daß wir zu Fuß, indem wir lernen, ein Ziel, das "wahre Wissen", erreichen müssen und daß der Lehrer die kürzesten und besten Wege dazu vermittelt. Systemisch-konstruktivistisch betrachtet gibt es auf unserer Reise nicht "das" Ziel, sondern nur erfahrungsbegründete Ziele; die Wege dorthin entstehen beim Gehen, sind weder "richtig" noch "falsch" und zeigen uns lediglich, ob sie passend, gangbar, möglich, viabel sind.

Aus dem Blickwinkel der systemisch-konstruktivistischen Sicht zeigt sich, daß

- Menschen und ihre Welten (Multiversen) untrennbar miteinander verbunden sind und sich gegenseitig hervorbringen, indem ihre Wirklichkeitskonstruktionen den Ausdruck eines ganzen Netzes von Beziehungen zwischen ihrer Körperlichkeit, ihren Wahrnehmungen und Bewegungen (bzw. ihres Verhaltens und Handelns), ihrer Emotionen und ihres Denkens, ihrer sozialen und materialen Mitwelt darstellen. Diese sind weder "richtig" noch "falsch", sondern lediglich möglich, gangbar, passend, viabel.
- Wissen eine Beobachterkategorie und Lehren ein kommunikativer Vorgang ist, bei dem der Lehrende so an die Erfahrungswelt des Lernenden ankoppeln muß, daß dieser zu neuen Operationen "angestoßen" bzw. angeregt wird, die zum Treffen neuer Unterscheidungen und zum Aufbau neuer Wirklichkeitskonstruktionen führen.
- Kinder keinen altersabhängig beschränkten Zugang zu einer vermeintlich "objektiven" Realität haben und sich nicht zum Menschen, sondern als Menschen entwickeln, wobei ihre Sichtweisen von Wirklichkeit ein legitimer Ausdruck von unterschiedlich möglichen, gleichwertigen Wirklichkeitskonstruktionen sind.

- Beobachterkategorien wie "Lernprobleme" Ausdruck des gesamten Netzes von Beziehungen zwischen SchülerInnen (als körperliche, wahrnehmende, sich bewegende, fühlende und denkende Wesen) und ihren individuellen Lebenskontexten (ihrer materialen und sozialen Mitwelt) sind und diese für die SchülerInnen viable Wirklichkeitsbeschreibungen darstellen (Stichwort: "kontextbezogene, kompetenzorientierte, zirkuläre" Sichtweise).

Ausblick oder: der Blick in den Spiegel

Der Anspruch auf einen privilegierten Zugang zu "Wahrheit", "Realität", "Objektivität" entlarvt sich aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive als ein "Anspruch auf Gehorsam" (vgl. Maturana, 1991b). Menschliche Entscheidungen beruhen nicht auf "Wahrheit" bzw. darauf, im "Recht" zu sein, sondern auf Präferenz, d.h. auf unseren eigenen Wünschen. Folgerichtig sind wir immer für die Konsequenzen, die sich aus unseren Handlungen oder Unterlassungen ergeben, verantwortlich. Nicht die "Unwahrheit", die "Verrücktheit", die "Dummheit", die "Behinderung", die "Störung", die "(Lern-)Probleme", die "Armut", die "Ungleichheit", die "Unordnung", die "Unmoral", der "Krieg" rechtfertigen unser Handeln, sie zu bekämpfen. Sprache hat mit "Koordinationen von Koordinationen von Handlungen" (Maturana) zu tun, d.h. Koordinationen wie Gesten, Laute, etc., die auf andere Verhaltenskoordinationen Bezug nehmen. Die Benutzung des Wortes "kämpfen" bringt all diejenigen Handlungen hervor, die mit "kämpfen" assoziiert werden, also auch die Voraussetzung, einen "Feind" (bspw. "Lernprobleme") zu haben, den man bekämpfen kann. Wir tun nicht die Dinge, die die oben aufgeführten Phänomene vermeiden, sondern tun gerade das, was diese hervorbringen, so daß sie bekämpft werden können (vgl. Maturana, 1991b). Unsere Welt, in der wir leben und lernen, ist somit keine vorgegebene "Realität", sondern eine von Menschen gestaltete Wirklichkeit, deren Betrachtung sich wie ein Blick in den Spiegel erweist.

Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive ist es nicht möglich zu wissen, wie die Dinge sind und daher unmöglich einen Entwurf darüber vorzulegen, wie die Menschen, beispielsweise LehrerInnen und SchülerInnen, die Eltern, etc. miteinander leben und lernen sollen. Es würde bedeuten, daß sich diese ändern müßten, um dieser Ordnung gerecht zu werden. Der vorgelegte Beitrag stellt lediglich den Versuch dar, einen Raum für einen Dialog darüber zu eröffnen, wie (Lern-)Welten erfunden werden können, in der die von Schule Betroffenen leben *wollen* und in der Lernen *nicht* zum Problem gemacht wird. Das (Er-)Finden neuer (Lern-)Welten entsteht im Prozeß des Redens und der Erarbeitung von Handlungsübereinkünften, wozu dieser Aufsatz ein ganz kleines Stück beizutragen versucht.

Literatur

- Balgo, R.; Voß, R.** (1995) Kinder, die sich auffällig zeigen - Die systemisch-konstruktivistische Wende in der Psychomotorik. In: Kiphard, E. J.; Olbrich, I. (Hrsg.): Psychomotorik und Familie, Dortmund
- Bateson, G.** (1982) Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven, Frankfurt/M.
- Foerster, H., v.** (1994) Über Bewußtsein, Gedächtnis, Sprache, Magie und andere unbegreifliche Alltäglichkeiten. Vortrag an der Goethe-Univ., Frankfurt, Heidelberg (Autobahnuniv., Toncassette)
- Glaserfeld, von, E.** (1987) Wissen, Sprache und Wirklichkeit, Braunschweig
- Goolishian, H.A.; Anderson, H.** (1988) Menschliche Systeme. Vor welche Probleme sie uns stellen und wie wir mit ihnen arbeiten. In: Reiter, L.; Brunner, E.J.; Reiter-Theil, S. (Hrsg.): Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive, Berlin, Heidelberg, New York
- Hesse, H.** (1982) Siddharta. Eine indische Dichtung, Frankfurt/M.
- Krainer, K.** (1991) Schulen als Betriebe - ein Beispiel für eine Verfremdung. In: Peschl, M.F. (Hrsg.): Formen des Konstruktivismus in Diskussion. Materialien zu den "Acht Vorlesungen über den Konstruktiven Realismus", Wien
- Ludewig, K.** (1987) 10 + 1 Leitsätze bzw. Leitfragen. Grundzüge einer systemisch begründeten Klinischen Theorie im psychosozialen Bereich. In: Zeitschrift für systemische Therapie. 5(3): 178-191
- Mädche, F.** (1995) Kann Lernen wirklich Freude machen? Der Dialog in der Erziehungskonzeption von Paulo Freire, München
- Maturana, H. R.** (1982) Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig

- Maturana, H.R.; Varela, F.J.** (1987) Der Baum der Erkenntnis, Bern, München, Wien
- Maturana, H.R.** (1991a) Wissenschaft und Alltag. Die Ontologie wissenschaftlicher Erklärungen. In: Watzlawick, P.; Krieg, P. (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus, München, S.167-208
- Maturana, H.R.** (14.4.1991b) Das Auge des Betrachters. Eigener Interviewmitschnitt im WDR 3 (zu beziehen durch "Futurum Media Lab, Sülzbergstr.113, 50937 Köln)
- Portele, H.:** Lernen=Leben, Leben=Lernen? (Dezember 1990) In: Rusch, Gebhard; Schmidt, Siegfried, J. (Hrsg.) : DELFIN. Eine deutsche Zeitschrift für Konstruktion, Analyse und Kritik, Siegen, Stuttgart, 7.Jg., Heft 2, S.42-56
- Scheffer, B.** (1990) Wie wir erkennen. Die soziale Konstruktion von Wirklichkeit im Individuum. In: Deutsches Institut für Fernstudien der Universität Tübingen (Hrsg.): Medien und Kommunikation. Konstruktionen von Wirklichkeit. Funkkolleg, Studienbrief 2, Weinheim, Basel