

DIE ENTWICKLUNG DER REFLEXIONSFÄHIGKEIT ALS WESENTLICHES LERNZIEL DER LEHRERAUSBILDUNG

BERNHARD SYLLA
Universidade do Minho

Resümee

Didaktik und Methodik des Fremdsprachunterrichts richten sich seit langem nach dem reflexiven Paradigma aus, für das die Begriffe *Reflexion*, *Autonomie* und *Interaktion* zentral sind und das sich als konstruktivistisches versteht. Obwohl man sich von diesem Paradigma eine Autonomisierung des Lerners erhofft, sieht die Realität oft anders aus. In diesem Beitrag soll unter Rückgang auf grundlegende konstruktivistische Theoreme gezeigt werden, daß es nicht reicht, die traditionelle Pädagogik oder die 'kaputte Gesellschaft' für die Mißerfolge der pädagogischen Bemühungen verantwortlich zu machen, sondern daß vielmehr die reflexive Lerntheorie über ihre eigenen Voraussetzungen reflektieren muß, um zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit auch wirklich beitragen zu können.

1. Das reflexive Paradigma

1.1. Reflexion

In den letzten zwei Jahrzehnten hat der Reflexionsbegriff in der pädagogischen bzw. didaktischen Diskussion eine zentrale Rolle übernommen. Sowohl in Bezug auf die Lehrerausbildung als auch auf die Unterrichtsdidaktik prägt er zusammen mit dem der Autonomie ein neues Paradigma (Vieira 1995: 238).

Die meisten Untersuchungen zu diesem Paradigma widmen sich Fragen seiner konkreten Ausgestaltungen und Implikationen, d. h. sie füllen das Konzept einer reflexions- und autonomiefördernden Pädagogik mit Inhalt. Diese Arbeit richtet sich an Praxis aus, womit schon das erste zentrale Theorem einer reflexiven Pädagogik genannt ist: Im Gegensatz zu einer technizistischen Auffassung von Lehren, nach welcher Praxis nur als richtige Anwendung von Theorie verstanden wird, bildet sich nach dem reflexiven

Paradigma Theorie allererst in und durch Praxis, und zwar insbesondere dadurch, daß Erfahrung/Praxis permanent hinterfragt und reflektiert wird. Jede Reflexion auf Praxis und in Praxis führt jeweils zu einer Re- oder Neukonstruktion des je vorhandenen theoretischen Fundaments. Dieses Fundament besteht nach Wallace aus dem jeweils schon vorher existierenden Fundus an Einstellungen, subjektiven Theorien und Wissen, der sich in Zusammenwirkung mit erworbener Kenntnis und neu erworbener praktischer Erfahrung neu konstituiert und somit in ständiger Entwicklung begriffen ist. Diese Entwicklung wird dadurch garantiert, daß als katalysatorisches Element die Reflexion auf die neu erfahrene Praxis den erworbenen Fundus bereichert, erweitert, eventuell auch verändert, revolutioniert (Wallace 1993: 15, 48-59).

Besonders treffend faßt Flávia Vieira zusammen, was das Profil eines reflexiven Lehrers ausmacht:

- er problematisiert Situationen seines Berufsalltags
- kann mit der je einzigartigen und unsicheren Natur der Situationen seines Berufsalltags umgehen
- beobachtet und kontrolliert seine Handlungen in Interaktion mit den Schülern
- theoretisiert im Ausgang von erfahrener Praxis
- konfrontiert alternative pädagogische Diskurse und setzt sich kritisch mit ihnen auseinander, nimmt eine Position dazu ein
- ist informiert über den jeweils aktuellen Stand der didaktischen Diskussion und rekonstruiert seine eigenen Überzeugungen und Handlungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Geschehnisse in der edukativen Praxis (Vieira 1995: 238f.).

All diese Leistungen bedürfen einer erhöhten Reflexionsfähigkeit, welche auszubilden das eminenteste Ziel der Lehrerausbildung ist. Die Spezifizierung der jeweiligen Arten oder Formen von Reflexion, auch die Berücksichtigung des zeitlichen Moments von Reflexion — etwa die Reflexion vor, während und nach der Aktion — öffnet ein weites Feld theoretischer und praktischer Arbeit.

1.2. Autonomie

Eng verknüpft mit dem Reflexionsbegriff ist derjenige der Autonomie. Beide Begriffe stehen in einem wechselseitigen Begründungsverhältnis. Im Ausgang von der These "Je reflexiver ein Lehrer ist, handelt, lehrt, desto autonomer werden die Schüler" (Vieira 1993: 23) wird angenommen, daß eine erhöhte Reflexionsfähigkeit des Lehrers eine fortschreitende Autonomisierung des Schülers bewirkt. Diese besteht wiederum in einer erhöhten Reflexionsfähigkeit des Schülers. So ist auch nicht verwunderlich, daß ein

autonomiefördernder Unterricht insbesondere als ein zu Reflexion anregender gedacht wird, wie man z.B. an folgendem Kontrollblatt zur Unterrichtsbeobachtung nachprüfen kann, welches sein Augenmerk auf autonomiefördernde Unterrichtsaktivitäten richtet (Vieira 1993: 107f.):

Beobachtung von Unterrichtsaktivitäten (Autonomisierung)

Kreuzen Sie an, welche der angegebenen Unterrichtsaktivitäten im Unterricht vorkommen, und nennen oder identifizieren Sie die spezifischen Realisierungen

Bedingungen für Autonomieförderung	Spezifische Realisierung
Die beobachteten Aktivitäten:	
1. führen den Schüler dazu, über formale Eigenschaften der Sprache zu reflektieren	1.1 metalinguistischer Dialog
2. führen den Schüler dazu, über pragmatische Eigenschaften der Sprache zu reflektieren	2.1 Bestimmung der Beziehung Funktion - Form
3. führen den Schüler dazu, die Sprache unter besonderer Berücksichtigung der formalen Korrektheit zu benutzen	3.1 besondere Beachtung der Form von Äußerungen
4. führen den Schüler dazu, die Sprache unter besonderer Berücksichtigung der kommunikativen Absicht zu benutzen	4.1 'reale' Kommunikation (Unterrichtssprache, Anweisungen, etc.)
5. schaffen Bedingungen dafür, daß der Schüler Fortschritte seines Lernprozesses selbst erkennt und bewertet	5.1 'Aushandlung' (von Vorgehensweisen und Kompetenzen)

6. führen den Schüler dazu, über Aspekte des kognitiven Lernprozesses zu reflektieren	6.1 Reflexion über Vorgehensweisen zur Lösung von Aufgaben
7. führen den Schüler dazu, über die Art der Aufgabenstellung zu reflektieren	7.1 Einbeziehung der Schüler bei der Klärung von Aufgaben
8. führen den Schüler dazu, Lernstrategien bewußt auszuprobieren	8.1. Vokabellernen
9. schaffen Bedingungen dafür, daß der Schüler von ihm benutzte oder bevorzugte Lernstrategien erkennt und bewertet	9.1 Reflexion gemeinsam mit dem Lehrer
10. schaffen Bedingungen dafür, daß der Schüler bzgl. seines Lernprozesses eigene Entscheidungen trifft und eigene Initiativen übernimmt	10.1 Verwendung von Wörtern, Redemitteln
11. schaffen Bedingungen dafür, daß der Schüler eine aktive Rolle in der Bewältigung seiner Lernprobleme übernimmt	11.1 'Aushandlung' von Vorgehensweisen und Kompetenzen
12. schaffen Bedingungen dafür, daß der Schüler Verhaltensweisen von Kooperation und gegenseitiger Hilfe entwickelt	12.1 Zusammenarbeit

Figura 1 - (nach Vieira 1993: 107f.)

Von der, wie man sieht, in sich gekoppelten Entwicklung von Reflexionsvermögen und Autonomie erhofft man sich, daß sie zu jenem übergeordneten Lernziel beitrage, welches in deutschen Richtlinien als "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung" (Richtlinien 1982: 18ff.) bezeichnet wird. Darin einbegriffen ist sowohl die Bildung eines reflektierten kritischen Selbstbewußtseins, eines kritischen Bewußtseins um

gesellschaftliche Interessen und Werte (bzw. Interessens- und Wertkonflikte) als auch die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten. Der Schüler soll befähigt werden, in Freiheit und Verantwortung Entscheidungen zu treffen und demgemäß zu handeln (Cardoso; Peixoto; Serrano & Moreira 1996: 73; Vieira 1997: 59).

1.3. Interaktion

Der gemäß dem reflexiven Paradigma konzipierte Lernprozeß ist formal in zwei divergente, heteronome Lernweisen gespalten. Einerseits geschieht Lernen in Interaktion, andererseits ist es betont selbstbestimmt. Trotz dieser formalen Divergenz stehen Interaktion und selbstbestimmtes Lernen in einer intensiven Wechselbeziehung. Man versuche nur einmal, die in Figur 1 angegebene Auflistung von autonomiefördernden Unterrichtsaktivitäten danach zu befragen, ob es bei ihnen um selbstbestimmtes oder interaktives Lernen geht. Ein metalinguistischer Dialog beispielsweise ist als Dialog eine Interaktion, er löst aber eventuell auch eine geäußerte oder nicht geäußerte Reflexionsbewegung beim Schüler aus, eine Weiterentwicklung und Neustrukturierung seiner Vorstellung von bestimmten Eigenheiten der zu lernenden Fremdsprache.

Diese Neustrukturierung ist nun sehr stark von der Struktur abhängig, die sich der Lerner zuvor erworben hat, und dieses Abhängigkeitsverhältnis hat eine eminent wichtige Bedeutung für die Konzeption einer gelungenen Interaktion: Ein rein präskriptives, vorschreibendes Unterrichten muß auf die Dauer scheitern, da ein Zugang zum Lernsubjekt nur unter Beachtung seiner Lernvoraussetzungen, seiner besonderen, individuellen Weise des Strukturierens von neuem Lernstoff möglich ist. Die individuelle Lernbereitschaft und der entsprechende Lernerfolg, so vermutet man, sind umso größer, je herrschaftsfreier die Vermittlung von Wissen erfolgt. Reiner 'Input' verschüttet das Subjekt und seine Aufnahmebereitschaft.

Der neue Lernstoff darf also nicht mit totalitärem, autoritärem Anspruch dem Lerner begegnen, da dieser sonst 'dicht macht', sich verschließt. Ideal sind vielmehr Sozialformen des Unterrichts, die dem Lerner die eigene Zugangsmöglichkeit erhalten. Als solche Sozialformen des Unterrichts begreift man z.B. Partner- oder Gruppenarbeit, obwohl man hier wiederum berücksichtigen muß, daß natürlich auch in Lerngruppen unterschiedliche Herrschaftsstrukturen den 'freien Zugang' zum Lernstoff erschweren.

Dieser Auffassung von Interaktion entsprechend ist auch die Rolle des Lehrers neu geprägt: Er hat die Aufgabe, zu vermitteln, zu organisieren, zu helfen, Lernen zu erleichtern. Prinzipiell versucht er, sich selbst keinen höheren Status als den Schülern einzuräumen, sondern sie als gleichberechtigte Personen zu behandeln. Prinzipien eines autonomiefördernden Unterrichts sind deshalb unter anderen:

Zusammenarbeit, gleichberechtigte Aushandlung zwischen Lehrer und Schüler, Transparenz (vgl. Vieira 1997: 63).

1.4 Das reflexive Paradigma als konstruktivistisches

Das reflexive Paradigma ist dem Konstruktivismus verpflichtet (Vieira 1997: 58). Daß dies so ist, wird von vielen Forschern nicht weiter problematisiert. Oft wird eben nur auf den Konstruktivismus als zugrundeliegende Theorie verwiesen oder der Begriff zur Bezeichnung einer Konzeption von Schule und Unterricht verwendet, die nach dem reflexiven Paradigma ausgerichtet ist. In Figur 2 werden zwei Arten von dem, was unter Schule verstanden werden kann, unter dem antinomen Begriffspaar *transmissive vs. konstruktivistische Schule* einander kontrastiv gegenübergestellt (Cardoso u. a. 1996: 70).

TransmissiveSchule	KonstruktivistischeSchule
Das Kind weiß nichts und geht zur Schule, um zu lernen	Das Kind weiß schon etwas und geht zur Schule, um über seine Kenntnisse zu reflektieren, sie zusammen mit seinen Klassenkameraden zu organisieren, zu bereichern und zu entwickeln
Der Lehrer weiß etwas, und geht in die Schule um denen, die nichts wissen, etwas beizubringen	Der Lehrer ist nicht das personifizierte Wissen, sondern ein Vermittler von Wissen; er weiß, wie man an es gelangt und kennt die bestmöglichen Bedingungen dafür (Lehrer als Forscher)
Intelligenz ist ein leerer Behälter, der sich nach und nach füllt, durch Akkumulation von Information	Intelligenz ist ein voller Behälter, dessen Inhalt sich verändert und immer neu bereichert wird durch Restrukturierung
Gleichheit: Alle Schüler sind gleich, denn alle fangen bei Null an.	Unterschiedenheit: Alle Schüler wissen etwas, aber Unterschiedliches und auf unterschiedliche Weise

Figura 2 - (nach Cardoso u.a. 1996: 70)

Als konstruktivistisches Paradigma versucht das reflexive, den Lerner als autonomes Subjekt in den Vordergrund seiner Überlegungen zu stellen und

sieht sich in pointiertem Gegensatz zu Lernmodellen, die als technizistisch, präskriptiv oder transmissiv bezeichnet werden und den Lerner als reines Lernobjekt betrachten. Im konstruktivistisch-reflexiven Paradigma sieht man ein Gegenmittel gegen Symptome einer zunehmenden Dekadenz im Lernalltag, die zum Teil auf die überholten lerntheoretischen Modelle zurückgeführt wird. Bevor die konstruktivistische Grundlage des reflexiven Paradigmas eingehender untersucht wird, möchte ich zunächst auf die letztgenannte Problematik eingehen.

2. Dekadenz im Lernalltag

Flávia Vieira (1995: 235ff.) hat fünf Symptome dieser Problematik zutreffend benannt, und diese Symptome noch zusätzlich differenziert. Sie seien hier mit je einer ausgewählten Differenzierung aufgeführt:

1. Im Bereich *Motivation* läßt sich ein Nachlassen der Motivation von Seiten der Schüler bezüglich des Lehr-/Lernprozesses im Sprachunterricht feststellen.
 - Indifferenz oder abweisende Einstellung gegenüber der Zielsprache und der mit ihr verbundenen sozio-kulturellen Werte
2. Im Bereich *zwischenmenschliche Beziehungen* läßt sich eine starke Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer beobachten.
 - rein reagierende oder akritische Haltung bzgl. des Lernprozesses
3. Im Bereich *Kommunikation* läßt sich feststellen, daß der Schülerdiskurs in zunehmendem Maße an diskursiver Bedeutsamkeit verliert, daß er sozusagen ausgehöhlt und leer wirkt.
 - fehlende eigene Intentionen der Schüler
4. In Bezug auf die *Strukturierung und Organisierung des eigenen Lernprozesses* zeigen die Schüler eine allgemeine Unfähigkeit dazu, Lernen zu lernen.
 - Schwierigkeit, über Sprache und ihre formalen oder pragmatischen Dimensionen zu reflektieren
5. Was die *Einstellung* zu bzw. *Wertschätzung* von Unterricht angeht, neigen die Schüler zu einer normativen Einstellung in Bezug auf den Lehr-/Lernprozeß
 - Zurückweisung innovativer pädagogischer Praxis

Das auffallendste allgemeine Symptom ist die grassierende Indifferenz, mit der wahrscheinlich jeder Lehrer schon umgehen mußte. Die Ursachen für diese Indifferenz werden einerseits in der technizistisch orientierten, traditionellen Pädagogik gesucht (Vieira 1995: 235; Cardoso u. a. 1996: 68f.), andererseits in der 'kaputten' Welt oder Gesellschaft. Isabel Alarcão drückt dies in ihrem Aufsatz *Ser Professor Reflexivo [Reflexiver Lehrer sein]* (1996) treffend aus:

“Bedroht von Umweltverschmutzung, Arbeitslosigkeit, Drogen, Konsum und übertriebenem Individualismus sucht der heutige Mensch, am Ende dieses Jahrhunderts, seine verlorene Identität wiederzufinden.” (Alarcão 1996: 174)

In einer Zeit, in der Geld, Konsum und Nutzen jeden anderen Wert hinter sich lassen bzw. Finanzierungsfragen bei weitem am häufigsten das letzte Argument darstellen und mit quasi-absolutem Geltungsanspruch daherkommen, wo jede Ausbildung Gefahr läuft, ins Leere zu 'produzieren', wo den Auszubildenden eine extrem gefährdete Zukunft erwartet, ist die Reaktion oder Haltung der Indifferenz nur allzu verständlich.

Mein Anliegen ist, im abschließenden Abschnitt zu zeigen, daß es nicht reicht, die Sündenböcke Gesellschaft und traditionelle Pädagogik für diese Problematik verantwortlich zu machen, vielmehr muß letztere Problematik im Rahmen der konstruktivistischen Lerntheorie selbst begriffen werden. Dazu möchte ich auf einige Grundthesen des Konstruktivismus eingehen, wie sie beispielsweise von H. Maturana und F. Varela oder auch von E. v. Glasersfeld aufgestellt wurden.

3. Konstruktivistische Theoreme

Nach Maturana/Varela funktioniert jede Art von Organismus, vom Einzeller bis zum Menschen, ja sogar die menschlichen Gesellschaften, nach dem Prinzip der Autonomie, d.h. jegliche Veränderung eines solchen autonomen Systems ist durch die ihm je eigene Struktur bedingt. Es sind also nicht äußere Einflüsse ('Perturbationen'), die die Entwicklung eines solchen Systems bestimmen, vielmehr ist in der Struktur des Systems festgelegt, auf welche Weise äußere Einflüsse verarbeitet werden.

Beginnend schon im höheren Tierreich, besonders aber beim Menschen, erfährt dieses Prinzip eine bedeutende Ergänzung. Kein menschliches Wesen lebt als abgeschlossene Monade in der Innenwelt einer totalen Selbstorganisiertheit und Selbstbestimmung, sondern in Koexistenz mit anderen Menschen. Somit ist jeder Mensch für sich ein autonomes System, hat aber zugleich auch mit anderen Menschen, d. h. in Koexistenz mit ihnen, Teil am autonomen 'Metasystem' Gesellschaft. Diese Grundsituation des Menschen ist nicht unproblematisch. Skizzieren wir kurz die damit verbundenen epistemologischen und ethischen Theoreme.

Im epistemologischen Sinne gibt es für Maturana/Varela strenggenommen keine objektiv vorhandene Welt, kein 'Ding an sich'. Welt oder Objektivität wird vielmehr erst dadurch, daß wir sie herstellen. Diese Herstellung geschieht in und durch Sprache, und zwar dadurch, daß wir

(a) als autonome Subjekte unsere jeweiligen subjektiven Welterfahrungen, Weltperspektiven und Welterschöpfungen selbst beobachten, in Sprache beschreiben und sie erkennen können. Eine wesentliche Fähigkeit hierbei ist das Reflexionsvermögen des Menschen.

“Grundlegend für diesen Aufbau [der Erlebenswelt] [...] ist zunächst die Fähigkeit des kognitiven Subjekts, den Fluß seines Erlebens zu unterbrechen und die Stücke, die durch solche Unterbrechungen entstehen, reflektiv zu betrachten.” (Glasersfeld 1992: 32)

Reflexion also ermöglicht erst die Selbstbeobachtung und Konstitution einer Weltperspektive (obwohl der Konstruktivismus sowohl Sprache als auch Bedingung für Reflexion sieht als auch Reflexion als Bedingung für Sprache).

(b) Diese Selbstkonstitution von Welt geht aber immer einher damit, daß wir sie konsensuell mit anderen Menschen abstimmen, d.h. wir passen unsere Weltansichten einander an, mit der Folge, daß sie schließlich als gegeben Objektivitäts- bzw. Normcharakter gewinnen.

“Was wir zumeist als <objektive> Wirklichkeit betrachten, entsteht in der Regel dadurch, daß unser eigenes Erleben von anderen bestätigt wird. Dinge, die nicht nur von uns, sondern auch von anderen wahrgenommen werden, gelten ganz allgemein, d. h. im Alltagsleben wie auch in der Epistemologie, als real. Intersubjektive Wiederholung von Erlebnissen liefert die sicherste Garantie der <objektiven> Wirklichkeit.” (Glasersfeld 1992: 33)

Diese Abstimmung von Wahrnehmung erfolgt — so würde Maturana sagen — im Prinzip ausschließlich in und durch Sprache. Sprache ist somit konstitutives Medium von Gesellschaft, von menschlicher Welt überhaupt. Durch unsere Sprachakte schaffen wir nicht nur Objektivität, sondern auch unsere gesellschaftlichen und ethischen Normen und Werte. Somit führen die epistemologischen Prämissen zu ethischen Prinzipien, die bei Maturana kurz skizziert so lauten:

1. Als Beobachter unserer selbst haben wir die Möglichkeit, (selbst-) regulierend in unser Verhalten einzugreifen (*Freiheit*).
2. Da unsere Welt *unsere* Welt ist, sind wir für sie verantwortlich (*Verantwortung*).
3. Da wir nur die Welt haben, die wir zusammen mit anderen hervorbringen, sind wir auf diese anderen angewiesen. Wir können aber nur miteinander leben, wenn wir einander annehmen und akzeptieren (*Liebe*).
4. Da es keine unabhängig von uns existierende und erkennbare Welt gibt, kann es auch keine besseren oder schlechteren Zugänge zu einer solchen Welt geben. Jede Wirklichkeit, die hervorgebracht wird, ist legitim und muß respektiert werden (*Toleranz*) (nach Exner/Reithmayr 1993: 138).

4. Problematiken der konstruktivistischen Blickweise und ihre Bedeutung für die reflexive Lerntheorie

4.1. Autonomie des Menschen

Betreffend die Autonomie des Menschen bestehen Problematiken epistemologischer und ethischer Natur.

Einige Kritiker des Konstruktivismus sind der Ansicht, daß nach Maturanas theoretischen Prämissen der autonome Organismus im Prinzip von Interaktion gar nicht beeinflußt werden kann, d.h. beim Menschen, daß die emotionalen und biologischen Determinismen der individuellen autonomen Struktur stärker sind als jeder 'freie' Willensakt, jede reflexive Einsicht in das Argument des anderen (Exner/Reithmayr 1993: 139, 141). Auch wenn wir diese Kritik in ihrer Schärfe zurückweisen wollen, so können wir nicht umhin, daß die *Zugänglichkeit des autonomen Subjekts* als das epistemologische Hauptproblem des Konstruktivismus und jeder konstruktivistischen Pädagogik erkannt werden muß.

Die Zugänglichkeit des Subjekts ist in zweierlei Hinsicht problematisch:

1) Inwiefern ist das von starken organischen und psychischen Determinismen bestimmte autonome Ich der Selbstreflexion zugänglich, d.h. welches Veränderungsvermögen hat überhaupt Reflexion? Diese Frage betrifft so unterschiedliche Wissenschaften wie Biologie, Medizin, Neurologie, Psychologie, Pädagogik etc. Man muß zumindest davon ausgehen, daß dem Einfluß von Reflexion Grenzen gesetzt sind.

2) Inwiefern ist das autonome Subjekt *anderen* Subjekten zugänglich, d.h. welchen Wirkungsgrad erreichen Interaktion, gemeinsames sprachliches Handeln angesichts der Voraussetzung, daß jeder Mensch ein relativ geschlossen operierendes autonomes System ist? So wird auch das für die Didaktik zentrale Ziel einer Vermittlung von Wissen problematisch. Ernst von Glasersfeld sagt hierzu:

„Was die sprachliche Bestätigung betrifft, so kann ich hier nur auf andere Arbeiten hinweisen, in denen dargelegt wurde, daß Sprache vom konstruktivistischen Gesichtspunkt aus zwar eine besondere Art des gegenseitig angepaßten Handelns ist, aber nicht als Austausch von <Information> oder gar <Wissen> verstanden werden darf. Kurz gesagt, wenn die Modelle, die wir uns von Dingen, Verhältnissen und Vorgängen in der Erlebenswelt aufgebaut haben, sich auch in sprachlichen Interaktionen mit anderen bewähren, dann ist dies eine Steigerung ihrer Viabilität, ähnlich der Steigerung, die sie durch Wiederholung und Koordination mit unterschiedlichen Sinneseindrücken gewinnen. Zweifellos ist sprachliche Bestätigung außerordentlich wirksam und befriedigend, doch sie liefert noch nicht die Basis für den Begriff der Objektivität — diese Basis entsteht erst, wenn das sprachliche Handeln des anderen erfolgreich auf Grund der eigenen kognitiven Strukturen interpretiert wird.“ (Glaserfeld 1992: 37)

Hier steht also Interaktion eindeutig unter dem Primat der individuellen autonomen Struktur, und direkter Transfer oder Austausch von Wissen bzw. Information ist gar nicht möglich. Diese Voraussetzung, vielleicht nicht in ihrer pointierten Schärfe, ist von der reflexiven Lerntheorie insofern adaptiert worden, als man davon ausgeht, daß es keinen direkten 'Input' von Wissen

geben kann. Der Lehrer fungiert nicht mehr als Einpauker von Wissen, sondern als derjenige, der den autonomen Lernprozeß des Lerners initiiert.

Direkt verbunden mit dieser epistemologischen Problematik ist die ethische, inwiefern der Mensch angesichts seiner starken strukturellen Determiniertheit überhaupt noch zu Freiheit bzw. Verantwortung fähig ist. Diese Frage verweist wiederum auf die Klärung des epistemologischen Problems.

Bezogen auf die lerntheoretischen Konsequenzen sei zudem auf eine weitere Problematik hingewiesen. Jegliches, auch das pädagogische Handeln nach dem reflexiven Lernmodell, kann prinzipiell autoritäre Formen annehmen.

Korthagen/Wussels (1995) etwa berichten, daß in ihrem Lehrerausbildungsprojekt 8 von 18 Referendaren ihr Referendariat abbrachen, weil sie mit der Art des Lehrens nicht zurechtkamen. Die Autoren sehen den Grund für dieses Aufgeben in einer Orientierung der Referendare an klaren äußeren Vorgaben, wie es typisch für extrinsisch motivierte Lerner ist. Dieses Beispiel ist symptomatisch insofern, als wir damit rechnen müssen, daß ein hoher Prozentsatz von Schülern oder Auszubildenden ganz allgemein vom reflexiven Lehrstil überfordert ist bzw. ihn aufgrund der individuellen Entwicklungsgeschichte als Überforderung ablehnt. Ist es richtig, diese Lernenden einfach 'auszusieben', d.h. fallenzulassen, wie es scheinbar ohne Probleme bei Korthagen/Wussels geschah? Wie leicht kann die Erziehung zu Selbstbestimmung umschlagen in eine vorgeschriebene Selbstbestimmung, vor der übrigens die genannten Autoren selbst warnen (1995: 53)?

Ebenso liegt der Fall, wenn auf methodisch immer gleiche Weise der Lernende zum Handeln angeregt werden soll. Platt initiierte Reflexions- oder Handlungsaufforderung gerät dann leicht zur Doktrin. Ein wahrhaft reflexiver Unterricht muß zumindest äußerste Sensibilität dafür entwickeln, auf welchem Weg, mit welchen Methoden er seine Ziele verwirklichen möchte.

4.2. Autonomie von Gesellschaft

Ein zweiter Problemkreis läßt sich auf die autonome Struktur des Metasystems Sprache/Gesellschaft zurückführen. Jede Welt, auch die heutige, ist immer eine Welt, die wir zusammen mit anderen als in der Sprache seiend hervorbringen (Maturana/Varela 1987: 251, 267f.). Diese Welt driftet nach den Gesetzen ihrer eigenen Dynamik in Richtungen, die vom einzelnen Subjekt nicht *direkt* beeinflußt werden können, die vielmehr das Ergebnis der Koontogenese aller Subjekte sind. In der heutigen Welt, die wir eben ständig mit anderen produzieren und als produzierte erleben, spielen Indifferenz, Gewalt, immer noch vorhandenes Hierarchiedenken eine scheinbar sogar wachsende Bedeutung. Schule ist kein Vakuum in dieser Gesellschaft, sondern integrativer Teil.

Besonders gravierend ist meiner Ansicht nach, daß der in der Schule intendierte herrschaftsfreie und identitätsbildende Diskurs in der außerschulischen Wirklichkeit eine eher geringe Bedeutung hat. Unhinterfragt haben Finanzierungsfragen und das Geld als abstrakter, höchster Wert eine fast totalitäre Letztbegründungsfunktion, die zu akzeptieren der Mensch zumeist gezwungen wird. In zunehmendem Maße gilt Indifferenz in ihren vielen Schattierungen als Stärke, wird mit gefühlsmäßiger oder finanzieller Anerkennung belohnt. Reflexion muß finanzierbar sein, sich lohnen und wird oft nur bei Erlangung eines bestimmten hierarchischen Status gewürdigt oder geschätzt. Im Kontrapart zu Zielen des reflexiven Unterrichts wird in der gesellschaftlichen Realität passiv konsumierendes Verhalten weit mehr gewünscht und gefordert als aktiv reflektierendes. Nach Maturana ist eine nach den Prinzipien von Macht und Wettbewerb funktionierende Gesellschaft asozial und impliziert die Negation des anderen Menschen. Das Scheitern einer solchen Gesellschaft ist nur eine Frage der Zeit (vgl. Maturana/Varela 1987: 217, 266; Exner/Reithmayr 1993: 146).

Wenn diese Skizzierung der gesellschaftlichen Realität vielleicht etwas zu pessimistisch geraten ist, so sollten wir uns als Lehrende dennoch bewußt sein, daß auch wir teilhaben und Ausdruck sind für eine gewisse Schizophrenie, die dem Lernalltag heutzutage inhärent ist. Einerseits ist es angesichts der gesellschaftlichen Realität ein um so wichtigeres Ziel jedweden Unterrichts, zu Selbständigkeit und Reflexionsfähigkeit zu führen, andererseits können wir gar nicht aus dem bestehenden gesellschaftlichen System und seinen Widersprüchen heraustreten, ja wir haben sie sogar mitbegründet und begründen sie in einem fort weiterhin mit. Deswegen darf sich das reflexive Paradigma nicht als 'unbeflecktes' oder 'rein humanes' absolut setzen, sondern muß seine eigene Widersprüchlichkeit, die in der Koexistenz mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit begründet liegt, einsehen und mit Widersprüchen rechnen, d.h. zum Beispiel tolerant sein gegenüber ihm widerstrebendem Verhalten von Schülern oder Lernenden überhaupt.

4.3. Das Prinzip der Toleranz

Der Konstruktivismus beruht auf dem Prinzip absoluter Toleranz. Jede Weltsicht ist im Prinzip legitim (s.o. Prinzip 4). Mit dem unauflösbaren Widerspruch, daß auch die Negation des Konstruktivismus eine legitime Weltsicht ist, muß und will die konstruktivistische Theorie leben. Daraus resultiert nicht nur ein allgemein bekannter Wert-Relativismus, auch im Lernalltag kann diese Problematik gesteigerte Relevanz erhalten. Was mache ich in Deutschland mit einem Schüler, der rechtsradikale Parolen lauthals verkündet und sich jeder eingehenden Reflexion darüber versperrt? Was soll ein Lehrer tun, wenn Schüler Gewalt anwenden oder proklamieren, oder wenn sie ihre Indifferenz und Nicht-Bereitschaft zum Engagement plakativ zur Schau

stellen, wenn Unterricht aus Motivationslosigkeit sabotiert wird? Wie weit also reicht Toleranz? Nach Exners und Reithmayrs Ansicht liegt die Schwierigkeit des Toleranzprinzips darin, daß es nur dann Aussicht auf Realisierung hat,

„wenn alle mitspielen, anders gesagt: nur auf Basis der Toleranz, die damit erst begründet werden soll. Andernfalls müßte ein ethisch gewordenes <anything goes> unvermeidlich zugunsten des Rücksichtslosesten enden.“ (Exner/Reithmayr 1993: 148)

Diese Kritik greift an den sogenannten Extremfällen an, und hat dort auch ihre Berechtigung. Dennoch sollte man am Toleranzprinzip festhalten, auch wenn es in den Extremfällen nicht mehr anwendbar ist und hier auch keine allgemeingültigen Handlungsempfehlungen gegeben werden können. Sicherlich bildet der mit diesem Problem in Zusammenhang stehende Wert-Relativismus ein labiles Fundament des Konstruktivismus und des auf ihm aufbauenden reflexiven Paradigmas in der Pädagogik. Aber gerade dies, daß uns keine Institution mehr unsere Entscheidung vorschreibt oder abnimmt, daß keine universal gültigen Werte mehr unhinterfragt gelten, läßt jeden einzelnen Menschen und seine individuelle Reflexion umso wichtiger werden. Wichtig ist in dieser Hinsicht auch, daß man nicht den Fehler begeht, der Normativität des Faktischen den Vorzug vor der Ungewißheit von Wert- und Normdiskussionen zu geben.

5. Resümee

Um zum Titel dieses Beitrags zurückzukehren, so ist es meiner Ansicht nach trotz oder gerade wegen der bestehenden Problematiken und Widersprüche ein überaus wichtiges Ziel, zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit eines jeden Menschen beizutragen. Denn trotz der epistemologischen und ethischen Probleme muß man die begründete Hoffnung haben, daß die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit zum Ziel der Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung beizutragen in der Lage ist. Von einem Lehrenden wäre es darüberhinaus wünschenswert, wenn er auch fähig wäre, über die Voraussetzungen und Grenzen 'seines' Lehrmodells zu reflektieren, und wenn er sich darüber bewußt wäre, daß dieses Modell einer ständigen Weiterentwicklung bedarf, an der jeder Lehrende und Lernende nicht nur mitwirken kann, sondern ohnehin faktisch mitwirkt.

Bibliographische Angaben

- ALARCÃO, Isabel (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Hrsg.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, S. 171-189.
- CARDOSO, Ana Maria; PEIXOTO, Ana Maria; SERRANO, Maria Carmo & MOREIRA, Paulo (1996). O Movimento de Autonomia do Aluno. Repercussões a Nível da

- Supervisão. In I. Alarcão (Hrsg.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, S. 63-88.
- EXNER, Hella & REITHMAYR, Franz (1993). Anmerkungen zu Maturanas Versuch einer Ethik. In H.R. Fischer (Hrsg.). *Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, S. 9-37.
- GLASERSFELD, Ernst von (1992). Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In H. Gumin u. H. Meier (Hrsg.). *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper, S. 9-39.
- KORTHAGEN, Fred A. J. & WUBBELS, Theo (1995). Characteristics of Reflective Practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Bd. 1, Nr. 1, pp. 51-72.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern/München/Wien: Scherz.
- Richtlinien Deutsch für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen* (1982). Hrsg. v. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. Köln: Greven & Bechthold.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão — Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- VIEIRA, Flávia (1995). A Autonomia na Aprendizagem das Línguas. Sentido Didático e Implicações na Formação de Professores. *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Bd.I. Porto: SPCE, S. 235-243.
- VIEIRA, Flávia (1997). Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. In M. Müller-Verweyen (Hrsg.). *Neues Lernen. Selbstgesteuert. Autonom*. München: Goethe-Institut, S. 53-72.
- WALLACE, Michael J. (1993). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.