

5. Schlussfolgerungen für eine konstruktivistische Pädagogik und Didaktik

Die konstruktivistische Didaktik nach Reich stellt mit ihrer Verzahnung von pädagogisch-psychologischer Theorie, handlungsorientiertem Pragmatismus und einem explizit kulturbezogenem Verständnis von Erziehungswissenschaft die Grundlage dar, die (in Deutschland) neuere Entwicklung hin zu Inklusion und Bildungsgerechtigkeit fordern, begründen und umsetzen zu können (vgl. Reich 2014, 50).¹ Anhand der zuvor dargelegten Theorie des interaktionistischen Konstruktivismus sollen nachfolgend Schlussfolgerungen für eine inklusive interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik gezogen werden. Dabei ist in Anlehnung an Kapitel 2 die erste konstruktivistische Grundannahme, dass sich »Wahrheit [...] nicht mehr in einer »Realität in sich« oder »da draußen«, die wir bloß finden müssen« zeigt, »sondern der Mensch, das Subjekt, [...] in seiner Bedeutung und Rolle als Wahrheiten herstellendes Wesen erkannt [wird].« (Reich 2012a, 76) Somit muss eine interaktionistisch-konstruktivistische Pädagogik und Didaktik der Vielfältigkeit von Wirklichkeitsauffassungen entsprechen und darin besonders berücksichtigen, dass »die konstruktive Seite menschlicher Tätigkeit immer mit den kulturellen und natürlichen Kontexten« zusammengedacht werden muss (ebd., 80). Dies verweist auf den Anspruch der kulturellen Viabilität, das heißt die Anschlussfähigkeit, die die Konstrukte für Handlungen, Imaginationen und lebensweltbezogene Praktiken, Routinen und Institutionen aufweisen (vgl. ebd.). Diese Anschlussfähigkeit muss sich zunächst in Verständigungsgemeinschaften erweisen, die jedoch auch immer nach- und nebeneinander existieren und somit allen universalen Anspruchs entbehren.

Zudem legt die interaktionistisch-konstruktivistische Didaktik besonderes Augenmerk auf die Beziehungsebene und gibt dieser einen Vorrang vor der Inhaltsebene (vgl. ebd., 82). Das Primat der Beziehung verweist auf die weitreichende Rolle von Interaktionen und der darin enthaltenen Perspektivenvielfalt, wie sie vor allem in Kapitel 2 dargestellt wurde. Beziehungen in Interaktionen werden so im Blick auf Symbolwelten, das Imaginäre und das Reale betrachtet. Dass die interaktionistisch-konstruktivistische

1 Die Begründung und Weiterentwicklung der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik hin zur inklusiven findet sich in Reich (2012b, 2014).

Pädagogik kein fertiges Wissen, noch ein festgelegtes Curriculum intendiert und anbieten kann, ist durch die zuvor dargelegten Perspektiven bereits deutlich geworden, wird jedoch explizit in den Perspektiven der Re-/De-/Konstruktion pädagogischen Denken und Handelns entfaltet, was den Abschluss des Kapitels darstellt.

5.1 Konsequenzen einer Beziehungsdidaktik

Reich bezeichnet seinen Ansatz als interaktionistisch-konstruktivistisch, die Orientierung dessen aber in Anlehnung an Konzepte der systemischen Beratung² als systemisch-konstruktivistisch. Damit werden neben den inhaltlichen vor allem auch die zirkulären Prozesse mit den verschiedenen Beobachterpositionen bedeutend, das heißt Ursachen und Wirkungen werden nicht kausal, sondern als Kreisprozess verstanden (vgl. Reich 2010, 26). Dies impliziert, dass es keine voraussetzungslose Beobachterposition gibt, Positionen stattdessen stets vorstrukturiert sind, sich als Rekonstruktionen bemerkbar machen und so auf neue Konstruktionen einwirken (vgl. ebd.). Somit ist die kulturelle Lebenswelt auch für das Verständnis von pädagogischen Prozessen ganz entscheidend.

Im Sinne einer systemischen Beziehungsdidaktik tritt das Verhältnis von Selbst und Anderen in den Vordergrund, wobei Reich neben anderen Kategorien insbesondere die Aspekte der Selbsttätigkeit, der Selbstbestimmung und der Förderung des Selbstwertes für Lehrende und Lernende hervorhebt (vgl. Reich 2012a, 138f.). Der Aspekt der Selbsttätigkeit ist aus konstruktivistischer Sicht die Basis pädagogischen Handelns, wenn sie die aktive Rolle der Lernenden betont, die stets im kommunikativen Prozess mit Anderen eingelassen ist. So versteht die konstruktivistische Didaktik im Sinne John Deweys, »Didaktik als Handlung und dabei als learning by doing« (ebd., 137). Damit wird vor allem der Körper-Geist-Dualismus aufgebrochen und anerkannt, dass »learning involves embodied activity« (Garrison/Neubert/Reich 2016, 152), denn unsere Sinne tragen zum Lernen bei »because they are used in doing something with a purpose« (Dewey 2008, 126).

Aus konstruktivistischer Sicht bedeutend ist, dass die Aufforderung zur Selbsttätigkeit eine umfassende Möglichkeit bieten muss, eigene Erfahrungen machen sowie verschiedene Beobachterperspektiven einnehmen zu können und nicht vorschnell durch fehlende Zeitkapazität oder curriculare Ansprüche in starre Aneignungskonzepte zurück zu fallen (vgl. Reich 2010, 64). Der Aspekt der Selbsttätigkeit geht auf den von Dewey bereits im 20. Jahrhundert begründeten pragmatischen Grundbegriff des *experience* zurück, der die Selbsttätigkeit in Form von Selbsterfahrung und Handeln betont, wobei »die Handlung als ein Zusammenhang von Tun und Erleiden³, in deren Verlauf Bedeutungen aktiv konstruiert werden« (Neubert 2012, 13) verstanden wird. Dabei ist die Selbsttätigkeit eng mit der Selbstbestimmung verbunden, da durch den Grad des eigenen, selbstbestimmten Mitentscheidens über Inhalt und Form, zum einen die Effektivität pädagogischer Prozesse gesteigert wird, die Selbstbestimmung auf der anderen Sei-

2 Zur Einführung in das Konzept der systemischen Beratung vergleiche z.B. Schlippe/Schweitzer (1996).

3 Im Original bei Dewey »doing« und »undergoing«.

te einen Grundpfeiler demokratischer Erziehung darstellt (vgl. Reich 2010, 64f.). Für das Gelingen von Beziehungssituationen und das Stärken kreativer Persönlichkeiten ist des Weiteren unverzichtbar, dass alle Beteiligten unter einem »möglichst hohen Selbstwert handeln können« (Reich 2012a, 138). Ein hohes Selbstwertgefühl ermöglicht Empathie und Interesse für und am Anderen, stärkt die Kritikfähigkeit und motiviert wiederum zu Selbsttätigkeit. Eine gute Beziehungskultur zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Qualität der Kooperation und Kommunikation, so zeigen empirische Forschungen, ist entscheidend für jede pädagogische Praxis (vgl. Hattie 2009, 115).

Für den inklusiven Unterricht ist eine gute Beziehungskultur zwischen Lehrenden und Lernenden besonders wichtig, da in inklusiven Settings die Heterogenität der Gruppe größer ist, was eine intensive Beziehungsarbeit benötigt, um alle Schüler*innen gleich berücksichtigen zu können (vgl. Reich 2014, 66). Im Rückgriff auf die *Illinois Learning Standards*⁴ betont Reich drei Prinzipien des sozio-emotionalen Lernens, die als besonders bedeutsam für das Beziehungslernen gelten und sich sowohl an die Lehrenden, als auch an die Lernenden richten. Demnach soll: 1) Selbstbewusstsein, Selbstwahrnehmung und die Befähigung zu Selbstmanagement entwickelt werden, 2) die soziale Achtsamkeit und die sozialen, interaktiven Fähigkeiten genutzt werden sowie 3) die Fähigkeit der Entscheidungsfindung und des verantwortlichen Verhaltens in persönlichen, schulischen und gesellschaftlichen Kontexten gezeigt werden (vgl. ebd., 69). Je mehr die Schule als geborgener und vertrauter Ort gilt, wo menschlich, verständnisvoll, gerecht, fördernd und respektvoll miteinander umgegangen wird, desto erfolgreicher wird das Lehren und Lernen sich gestalten (vgl. Reich 2014, 67).

Dabei kommt der Sprache und dem Umgang mit Sprache eine besonders wichtige Bedeutung zu, da Sprache Wirklichkeiten erzeugt, die auf der Beziehungsebene Erwartungen, Haltungen und Zuschreibungen transportieren (vgl. ebd., 75). Um Diskriminierung und ausgrenzende Normativität zu verhindern und die Anerkennung und Wertschätzung von Differenz zu erhöhen, ist der Umgang mit Sprache im inklusiven Kontext besonders wichtig. Hier tritt der Diskurs der Monolingualität in den Vordergrund, deren hegemoniale Stellung in Deutschland auch unter diversen beziehungsweise postmodernen sozialen Bedingungen relativ ungebrochen ist und sich als Ausdruck der Bewahrung von Ordnung und Reinheit⁵ darstellt, beziehungsweise als ein Überrest, der sich aus den Zeiten der *solid modernity* in die *liquid modernity* hinein fortgesetzt hat.

So ist in der Bundesrepublik Deutschland ebenso wie in anderen europäischen Staaten der institutionelle Umgang mit einer mehrsprachigen Realität von den historisch überlieferten Grundüberzeugungen geprägt, dass das einsprachige Aufwachsen als normal gilt, und dass es am besten sei, das Bildungssystem einsprachig in der Sprache des Ziellandes zu gestalten (vgl. Gogolin/Duarte 2018, 68). Hier zeigt sich ein deutlicher Widerspruch, da der Mehrsprachigkeit insofern ein besonderer Wert zugesprochen wird, als jedes Kind, das in Europa zur Schule geht, mindestens drei Sprachen erlernen soll: die Amtssprache des Landes, eine weit verbreitete Fremdsprache (wie etwa Englisch) sowie eine weitere Fremdsprache (vgl. ebd., 70). Den mitgebrachten Sprachen der Zugewanderten wird meist nicht die gleiche Wertigkeit zugesprochen, was auf den engen Zu-

4 Vgl. Reich 2014.

5 Vgl. Teil II, Kapitel 6.2 in dieser Arbeit.

sammenhang von Sprache und Macht, somit auf eine Sprachhierarchie hindeutet. Aber auch der Anspruch der Mehrsprachigkeit ist nicht unproblematisch, da es einerseits eine festgelegte Amtssprache gibt, die zur demokratischen Partizipation und für das gesellschaftliche Leben allgemein beherrscht werden sollte, andererseits jedoch andere genutzte Sprachen in der Gesellschaft nicht diskreditiert werden dürfen, sie stattdessen in ihrer Bereicherung für eine multilinguale Gesellschaft erkannt und gewürdigt werden sollten (vgl. Reich 2014, 119).

Inwiefern zuwanderungsbedingte Mehrsprachigkeit zu einem allgemeinen Bildungserfolg beiträgt, konnte bisher zwar nicht abschließend belegt werden (vgl. Edele et al. 2018, 154), doch scheint es gesichert, dass gute Kompetenzen der Herkunftssprache den Erwerb einer Zweitsprache erleichtern (vgl. ebd.). Äußerst spannend und sehr gewinnbringend bezogen auf die Aufwertung und Anerkennung weiterer Sprachen ist das Konzept des *Translanguaging*.⁶ Heutige Forschungen sprechen dafür, dass Menschen Sprachen nicht additiv erlernen, sondern dass dies vielmehr in einem dynamischen Lernprozess geschieht, in dem sprachübergreifend gehandelt wird (vgl. Panagiotopoulou 2016, 13).

5.2 Konsequenzen der Unterscheidung von Symbolischem, Imaginärem und Realem

Eng verbunden mit der Argumentation für eine Beziehungsdidaktik ist die Erweiterung der Beobachterperspektiven um die Register der Symbolischen, Imaginären und Realen und die damit verbundenen pädagogisch-didaktischen Implikationen. Wie bereits in Kapitel 2.3 erläutert, bedingt eine interaktionistisch-konstruktivistische Beobachtertheorie die Berücksichtigung aller drei Dimensionen im Konstruktionsprozess von Wirklichkeit. Auf inhaltlicher Ebene stehen zunächst die symbolischen Leistungen im Vordergrund, die einerseits das gesprochene und geschriebene Zeichen, das Wort, den Begriff und den Satz beinhalten, diese jedoch immer bereits konstruierte Bedeutungen der Kultur und Verständigungsgemeinschaft implizieren (vgl. Reich 2012a, 104). Während traditionelle didaktische Ansätze vornehmlich auf die symbolische Inhaltlichkeit und die damit verbundene Vermittlung von vermeintlich richtigem Wissen fokussiert waren, tritt in der konstruktivistischen Didaktik die Relativität von Wahrheit unter postmodernen Aspekten in den Vordergrund. Nicht nur die Anerkennung der Bedeutung des Beziehungsverhaltens im Lehr-Lern-Prozess trägt zur Abkehr von der Inhaltsdominanz bei, sondern auch die Einsicht in die Ambivalenz, die der Anhäufung symbolischen Wissens innewohnt (vgl. ebd., 105). Die Pluralisierung von Lebensentwürfen, Interessen und auch Möglichkeiten bedingt eine zunehmende Heterogenität von Lerngruppen bei gleichzeitiger Pluralität von Wissensinhalten. Während noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein weitgehender Konsens des Bildungsverständnisses herrschte oder zumindest als möglich und erstrebenswert unterstellt wurde, werden die großen Metaerzählungen in der Postmoderne fragwürdig und in ihren universellen Ansprüchen relativiert (vgl. Neubert 2012, 197).

6 Weiterführend siehe beispielsweise Panagiotopoulou et al. (2020)

Eine konstruktivistische Perspektive nimmt diese Umbrüche und Diskontinuitäten ernst und versteht Bildung »als ein viables Konstrukt von Beobachter/inne/n in Verständigungsgemeinschaften« (ebd., 199), das heißt die Konstrukte werden als Lösungen auf Zeit für die je betreffenden Interessen, Motive und Lagen der Beobachter*innen verstanden. Diese Anerkennung der Bildung als Konstruktionsprozess berücksichtigt die Vielfalt an re-/de-/konstruktiven Leistungen unterschiedlichster Beobachter*innen, Teilnehmer*innen und Akteur*innen und akzeptiert die Offenheit und Kontingenz von Wissen und Verhalten. Besonders im inklusiven Setting muss eine inklusionsbezogene, gendergerechte und sensible Sprache vorherrschen, die alle wertschätzt und vielfältige Perspektiven eröffnet (vgl. Reich 2014, 57). Entscheidend für eine gelungene pädagogische Praxis ist, Vielfältigkeit, Gegensätzlichkeit und Kontingenz als Chancen zu begreifen, indem Lehrende selbst einen »forschenden Geist« (Reich 2012a, 107) verkörpern und sich auf die Diversität symbolischer Leistungen einlassen und diese immer wieder neu miteinbeziehen.

Neben der symbolischen Seite werden in der konstruktivistischen Beziehungsdidaktik besonders die Aspekte der Imagination betont, das heißt Vorstellungen, Bildern, Wünschen, dem Begehren und den interaktiven Spiegelungsprozessen wird in Lehr-Lernkontexten ein hoher Stellenwert eingeräumt. Dabei wird anerkannt, dass die imaginären Kräfte die Inhalte übersteigen und dadurch ein kreatives und emotionales Potential beinhalten, sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf der der Lehrenden. Wenn wir davon ausgehen, dass das Subjekt in seiner imaginären Spiegelung nicht direkt mit einem anderen Subjekt kommunizieren kann, sondern nur vermittelt über die imaginäre Achse, wird deutlich, dass der Beziehungsebene in der Vermittlung von Inhalten eine große Bedeutung zukommt. Lernen braucht Begeisterung, Interesse und Neugier sowie Motivation, Anerkennung, Förderung von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit, wobei das Imaginäre im Lehr-Lernprozess sowohl das Ziel von Pädagogik als auch ihre Grenze darstellt (vgl. ebd., 111). Im Hinblick auf die Berücksichtigung der imaginären Sphäre im Lehr-Lernprozess ist somit besonders zu beachten, dass Inhalte interessanter, nachvollziehbarer und nachhaltiger sind, wenn sie die Lernenden »abholen«, das heißt die Beziehungsseite selbst zum Gegenstand wird, indem beispielsweise eigene Erfahrungen formuliert werden. Des Weiteren hilft eine Vielfalt an systemisch-konstruktivistischen Methoden, sowohl die Inhaltsebene, als auch die Beziehungsebene im Lernen unterschiedlich anzusprechen, und folglich die imaginäre Seite des Lernens in Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion zu berücksichtigen beziehungsweise sie zu würdigen und zu fördern. Durch die Methodenvielfalt wird zudem der Heterogenität von Lerngruppen im Hinblick auf Vorerfahrungen, Interessen sowie Lernstände Rechnung getragen.

Darüber hinaus wird die imaginäre Seite stets durch symbolische Ordnungen und die damit verbundenen Realitätsansprüche begrenzt, zum anderen bleibt der andere stets unzugänglich und nur über die imaginäre Achse erfahrbar. Insofern bedarf es der Akzeptanz von Kontingenz und Offenheit im Erleben und in den Gefühlen, die jeder Interaktion innewohnen sowie der Anerkennung des anderen in seiner Andersheit (vgl. ebd., 112f.). Im Blick auf die inklusive Didaktik ist die Akzeptanz der Begrenztheit symbolischer Leistungen bei gleichzeitiger Wertschätzung von Gefühlen und Wünschen grundlegend.

Realität wird im interaktionistischen Konstruktivismus als symbolische und imaginäre Konstruktionen verstanden. Damit geht einher, dass die von uns durch unsere (kulturellen) Vorverständigungen konstruierte Realität kein reines Abbild der Welt sein kann, wir diese stattdessen stets vermittelt über unsere Konstruktionen darstellen (vgl. ebd., 114). Demgegenüber wird im interaktionistischen Konstruktivismus vom Realen als Grenze bisheriger Konstruktionen, symbolischer Ordnungen und imaginärer Vorstellungen gesprochen, um zu verdeutlichen, dass es immer die Möglichkeit der Heraufkunft von etwas Ungeahntem, etwas Zufälligem oder auch Unfassbarem gibt, was wir erst im Nachhinein erfassen und imaginieren können (vgl. ebd., 116).

Die Kategorie des Realen und dessen Anerkennung verweist durch die erzeugte Ungewissheit am deutlichsten auf die veränderten (pädagogischen) Erfordernisse in der Postmoderne, die jenseits von universalistischen Ansprüchen, Wahrheiten und didaktischen Modellen angesiedelt sind und sich zunehmend dem Anspruch der Inklusion stellen müssen. Während in der Moderne die Rationalität das gültige Wissen und die inhaltliche Bestimmung geregelt hat, scheitern in der pluralistischen, widersprüchlichen und unübersichtlichen Postmoderne universalistische Ansprüche und führen zu einer didaktischen Ambivalenz zwischen der »Freiheit der Wahlen und [der] Notwendigkeit einer solidarischen Perspektive mit den Lernern« (Reich 2012a, 48). So müssen Lehrende nach Reich heute sowohl »Lernern Freiheiten geben, damit diese für sich lernen können, [als auch] ihnen solidarisch eine Welt zur Auswahl, zur Rekonstruktion vorstellen und diese bearbeiten lassen, damit sie den Anschluss an die heutige Welt nicht verpassen« (ebd., 51). Dies impliziert einerseits die Verwobenheit von Wissen, Macht und Beziehungen anzuerkennen und der damit einhergehenden Aufforderung, alle Beteiligten ihre Perspektiven der Konstruktion von Realität einbringen zu lassen sowie den allgemeinen Konstruktcharakter von Didaktik zu akzeptieren und damit dem Ungewissen, dem Realen einen Platz zu geben (vgl. ebd., 52ff.).

Im Hinblick auf die Bedeutung von Realbegegnungen im Lernen muss auf die vielfältigen Aspekte verwiesen werden, die Realbegegnungen inhärent sind: so werden zentrale Lernimpulse angeregt wie Neugierde, Kommunikation, Expression, Untersuchung und Experimente. So zeigt sich, dass in realen Ereignissen und Situationen die Neugierde ausgeprägter und unbefangener ist, als in künstlichen Lernumgebungen, was wiederum den Lernerfolg steigert, da die Motivation des Entdeckens etc. vorwiegend intrinsisch begründet ist. Ähnlich zeigt es sich im Hinblick auf die Kommunikation. In »realen« Begegnungen erleben wir uns, unsere Kommunikation sowie Reflexion unmittelbarer, natürlicher, und folglich bedeutsamer, als in künstlichen Settings. Das heißt, Realbegegnungen erscheinen emotionaler und ganzheitlicher, wodurch sie sich fester einschreiben können und nachhaltiger sind. Dies ist im besonderen Maße auch bei Expressionen, Untersuchungen oder Experimenten der Fall. Im Moment des konkreten und sinnlichen Erfahrens ist die Begegnung und deren Wirkungen besonders intensiv und bedeutend. Das heißt, was Realbegegnungen ausmacht, ist ihre Unmittelbarkeit, Direktheit, Konkretheit und Sinnlichkeit (vgl. Reich 2012a, 146). In Momenten des Staunens, spontanen Expressionen oder Aha-Effekten werden Realbegegnungen zu Ereignissen, die dann wiederum Lernvorgänge auslösen beziehungsweise implizieren.

5.3 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion

Die Unterscheidung der drei Beobachterperspektiven der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion, die aus der bisher dargestellten konstruktiven Erkenntnishaltung resultieren, markieren drei Denk- und Handlungsweisen, die im pädagogischen Setting berücksichtigt und umgesetzt werden müssen.

Wie wir gesehen haben, sollte eine inklusive interaktionistisch-konstruktivistische Didaktik im Anschluss an Reich sowohl die Inhalte, als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im pädagogischen Kontext grundsätzlich konstruktiv ausrichten, das heißt die Selbsttätigkeit in Form von eigenen Erfahrungen der Lernenden befördern sowie die Selbstbestimmung und den Selbstwert maximieren (vgl. Reich 2012a, 138f.). Das Grundmotto dazu heißt: »Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit« (Reich 2010, 119). Pädagogische Orte sollen im Sinne Deweys Lebens- und Erfahrungsräume bilden, in denen sich die Lernenden auf Grundlage ihres *experience* Kompetenzen aufgrund eigener Konstruktionstätigkeit aneignen. Diese Kompetenzen beinhalten neben symbolischem Wissen vor allem auch demokratische Umgangsformen, die Befähigung zur Verwirklichung eigener Interessen und Entscheidungen, Kritikfähigkeit sowie die Bereitschaft zur Kooperation, Partizipation und andere grundlegende Haltungen im demokratischen Umgang unter Bedingungen von Diversität (vgl. Neubert 2012, 43).

Für die inklusive Schule gelten die Anerkennung von Unterschiedlichkeit und die Kooperation im Team als höchste Prämissen, die in intelligenten Lernsettings in Form von Lernlandschaften, Projekten und Werkstätten umgesetzt werden (vgl. Reich 2014, 56). Dieses Erziehungsverständnis hat Dewey in der Metapher der Schule als Labor verdeutlicht, um aufzuzeigen, dass Lernen zuerst durch Entdecken und Erfinden stattfindet. Es geht um das »intentional endeavor to discover specific connections between something which we do and the consequences which result, so the two become continuous« (Dewey 2008, 129). In diesem Sinne ist die Aussage Deweys »An ounce of experience is better than a ton of theory [...]« (ebd., 128) paradigmatisch.

Die zweite notwendige Beobachterperspektive in pädagogischen Kontexten ist die der Rekonstruktion, die darauf verweist, dass wir neben konstruktiven Leistungen bereits Erfundenes nachentdecken (vgl. Reich 2012a, 139). Demnach lautet das Motto: »Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit« (ebd.). Entscheidend, besonders im Hinblick auf die Umstände der Postmoderne und der Vervielfältigung von Wissen, ist aus konstruktivistischer Sicht die Bestimmung der Beobachterposition. So steht in der konstruktivistischen Perspektive die Aufdeckung der Rekonstruktionen im Vordergrund sowie die Frage nach den Kontexten früherer Konstruktionen, den Handlungsmöglichkeiten und Motiven der Beobachter*innen, um so die Rekonstruktionen in die eigenen Konstruktionen einarbeiten zu können (vgl. Reich 2010, 120f.). Nach dem Postulat: »Keine Rekonstruktionen um ihrer selbst willen!« (Ebd., 133) sollte in den widersprüchlichen und unübersichtlichen Wissensinhalten in der Flut von Werbung und Kommerzialisierung und in der zunehmenden Stofffülle symbolischen Wissens, die eigene konstruktive Leistung, unter Berücksichtigung der imaginären und realen Perspektive, bedacht und formuliert werden. Wichtig in der Rekonstruktion ist die Kennzeichnung der Beobachterposition der ehemaligen Konstruktion und der dadurch stattfindenden Reflexion.

Prozesse der Konstruktion und Rekonstruktion führen eine dritte Beobachterperspektive mit sich, sobald dem Beobachter Lücken des Bisherigen auffallen, sich die Blickwinkel verschieben oder sich Leerstellen oder Zweifel ergeben. Das Motto: »Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!« (ebd., 121) zielt auf die Möglichkeit und Notwendigkeit der Dekonstruktion ab. Notwendigkeit deshalb, da wir als Beobachter*innen oft dazu tendieren, Dekonstruktionen zu ignorieren – symbolisch, um uns als vermeintlich richtige Beobachter*innen zu versichern oder imaginär, um unangenehme Beziehungsstörungen zu vermeiden. Doch gerade als Pädagog*innen müssen wir nach dem Postulat: »Keine Konstruktion ohne Verstörung!« (ebd., 139) dekonstruktive Kräfte miteinbeziehen, um die Wechsel der Perspektiven des Beobachters, Teilnehmers und Akteurs zuzulassen und die Eingebundenheit aller in unter anderem ökonomische, ökologische, politische, ethische und kulturelle Systeme reflektieren und analysieren zu können (vgl. ebd., 141). Erst indem ich mein gewohntes Sehen verändere, meinen Standpunkt wechsele, kann ich blinde Flecken aufspüren und enttarnen.