

Kersten Reich

Konstruktivistische Didaktik – oder weshalb Unterrichtsratgeber nicht reichen

Ratgeber über „guten Unterricht“ haben Konjunktur. Sie entsprechen in vielerlei Hinsicht den Erwartungen an eine beschleunigte Information, in der Tipps, Tricks und schnelle Lösungen für jene gefunden werden, die in ihrer Ausbildung einen didaktischen Ansatz eher in theoretischen Kurzbeschreibungen, dabei in rudimentären Formen oder in kompakter Modulform erfahren haben, ohne hinreichend eine didaktisierte Haltung, eine eigene forschende didaktische Einstellung in Blick auf Fallbeispiele oder eine umfassendere didaktische Praxis mit eigenen Unterrichtsversuchen schon vor dem Referendariat entwickeln zu können.

Solche Ratgeber, wie wir sie z.B. in folgenden Titeln finden, versprechen hier eine konkrete Hilfe: „Was ist guter Unterricht?“ (Meyer 2004), „Unterrichten lernen mit Gespür“ (Mühlhausen 2005), „Frontalunterricht neu entdeckt“ (Gudjons 2003; Meyer u. Paradies 1998), „kooperatives Lernen – kein Problem“ (Huber u. Haag 2004), „66 Unterrichtsmethoden“ (Hugenschmidt u. Technau 2005), „LehrerSein“ (Kliebisch u. Meloefski 2006) oder „Zeitgemäße Methodenkompetenz“ (Hepting 2004). In anderer Literatur wie bei Heinz Klippert werden einzelne Methoden aus der Vielzahl von möglichen Unterrichtsmethoden ausgewählt, um so den Schulunterricht vor allem methodisch zu verbessern. Einen ähnlichen Weg geht auch Diethelm Wahl (2006) mit seinem Projekt des selbstorganisierten Lernens, in dem ein systemischer Ansatz für Unterricht durch die Auswahl bestimmter bevorzugter Unterrichtsmethoden in geschickter Kombination angeboten wird.

So sinnvoll viele Tipps in solcher Ratgeberliteratur auch sein mögen, so reichen sie nicht an die Erfordernisse einer Didaktik heran, die mehr leisten muss, um Lehrer nicht nur qualifiziert für Momentaufnahmen von Unterricht auszubilden, sondern auch nachhaltig in ihren didaktischen Haltungen kritisch und veränderungsbereit anzuregen, didaktische Prozesse auf lange Sicht situativ und lernerbezogen zu planen, durchzuführen, zu evaluieren und kon-

tinuierlich zu verbessern. Aus der Sicht der konstruktivistischen Didaktik sind zwischen Ratgebern und Didaktik z.B. immer wieder folgende Spannungsverhältnisse zu beobachten, die nachfolgend kurz betrachtet und mit dem Ansatz der konstruktivistischen Didaktik kontrastiert werden sollen.

1 Pragmatische Nutzung versus komplexe Theoriebildung

Das Zeitalter der Moderne machte didaktische Ansätze notwendig, in denen möglichst umfassend – aus unterschiedlichen Perspektiven – eine Gesamtchau auf Fragen der Bildung und Erziehung, der weltanschaulichen, anthropologischen, soziokulturellen Grundlagen, der Fragen der Entwicklung von Lernen und Verhalten, von Einstellungen und Erwartungen zu geben versucht wurde. Der Anspruch erwuchs daraus, dass sich Didaktik als Wissenschaft diskursiv nur durchsetzen konnte, wenn sie eine wissenschaftliche Basis nach Begründung und Geltung erarbeitete und vorzeigen konnte, die den diskursiven Erwartungen der Moderne genüge tat. Mit der Auflösung der Diskurse der Moderne und dem bunten Nach- und Nebeneinander von Diskursen im postmodernen Zeitalter (oder wie immer wir das gegenwärtige Zeitalter diskursiv als unübersichtlich, vielfältig, widersprüchlich, ambivalent bis beliebig zu beschreiben versuchen) wurden die großen didaktischen Ansätze immer stärker durch Ratgeberliteratur oder Unterrichtskonzepte abgelöst, die in der Herleitung weitaus pragmatischer und stückwerkhafter verfahren.

Sie übernehmen damit die Rolle, die früher den Publikationen so genannter Meisterlehrer vorbehalten war. In der Literatur über Unterricht erscheinen didaktische Ansätze wie die Bildungs- oder Lerntheorie oder neuerdings die konstruktivistische Didaktik daher oft als bloß noch zu nennende Ansätze, mit denen dann jedoch nicht aktiv gearbeitet wird (vgl. z.B. Arnold u.a. 2006; Kiper u. Mischke 2006). Oder die Didaktik wird auf 10 Unterrichtsprinzipien verkürzt, wie es Hilbert Meyer (2004) vorführt, weil die eigentlichen didaktischen Ansätze offenbar als zu kompliziert erscheinen. Zumindest wird keine umfassende Kritik an den Didaktiken gegeben, um neue oder andere Prinzipien zu erheben, didaktische Ansätze wie die drei genannten werden allenfalls zum Überblick für Prüfungen kurz zusammengefasst.

Auch wenn in der Vielfalt gegenwärtiger Ansätze nicht durchgehend so verfahren wird, so ist die Tendenz zu einem pragmatischen Vorgehen, das auf die Nützlichkeit einer schnellen Ausbildung und unmittelbaren praktischen Verwendung aus ist, unübersehbar. Damit jedoch wird ein Nützlichkeitsoptimismus betrieben, den ich – ähnlich zu älteren Aussagen der Didaktiker Wolfgang Klafki, Paul Heimann, Gunther Otto oder Wolfgang Schulz aus

den 1970er Jahren – als wenig zielführend ansehe, weil er das unterschätzt, was er teilweise als Prinzip selbst vertritt: Ein Lernen, das äußeren Prinzipien folgt,

- die in ihrer Herleitung und argumentativen Struktur nicht innerlich vom Anwender nachvollzogen werden,
- in ihrer Tiefe und Bedeutung nicht umfassend verstanden werden,
- die in ihrer Herleitung als Problem und Lösungsmöglichkeit nur praktisch unmittelbar erfasst, aber nicht auch tiefgreifend reflektiert, distanziert und auf verschiedene Situationen transformiert werden,

führt immer wieder zu einem bloß äußerlichen Exerzitium. Eine solche Äußerlichkeit hilft wiederum nicht nachhaltig genug, eine didaktische Haltung auszuprägen, die hinreichend professionell die Lehrerbildung positiv beeinflussen kann. Ratgeber verweigern die Errichtung einer umfassenden theoretischen Herleitung, damit situieren sie sich auch nicht in der Geschichte der Didaktik und machen wenig plausibel, warum, unter welchen Bezügen und unter welchen Vorannahmen sie ihre Bevorzugungen und Entscheidungen für oder gegen bestimmte Einsichten und Entwicklungen treffen. Sie sind zwar nicht gänzlich unbegründet, aber sie haben ein argumentatives Defizit, das, positiv gesprochen, als Vereinfachung gepriesen wird. Sie bleiben in mittlerer theoretischer Reichweite stehen, um so einer vermeintlichen Praxissicht zu huldigen. Aber diese mittlere Sicht ist nicht nur im Blick auf eine Entwissenschaftlichung der Didaktik problematisch, sondern sie unterfordert auch systematisch die auszubildenden Lehrerinnen und Lehrer. Didaktik, egal in welchem Fach sie praktiziert wird, bedarf einer komplexeren Herleitung und kann auch nicht frei von komplexen theoretischen Bemühungen sein, die sich den schwierigen Fragen der Situierung der Didaktik in der Kultur, der Pädagogik, der Lernforschung und insgesamt in Diskursen einer kritischen Reflexion der Erkenntnis und Wissenschaft wie auch der individuellen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Bezugssysteme stellt. Lehrende agieren in einem Feld, in dem die Spannungen der Gesellschaft und Kultur, die Selbst- und Fremdzwänge, Machtverhältnisse, individuelle Chancen und Grenzen, pädagogische Notwendigkeiten der Forderung und Förderung komplex zusammentreffen. Wenn Lehrer hier angemessen und für alle Lerner effektiv fördernd wirken wollen, wenn sie hier umfassend didaktisch ausgebildet werden sollen, dann reicht ein prinzipienhaftes Wissen und regelhaftes Anwenden nicht aus.

Didaktische Ansätze sind vielmehr notwendig. Sie müssen sich nach Begründungs- und Geltungsansprüchen wissenschaftlich differenzieren und diskursiv verfahren, um den ohnehin schon problematischen Status der Didak-

tik oder Unterrichtswissenschaft nicht noch weiter zu verunsichern oder gänzlich zu negieren (vgl. dazu weiterführend Reich 2008 126ff.). Hier erscheint heute angesichts der Masse der Ratgeberliteratur und einer Stückwerkdidaktik eine Wende zurück zur Didaktik als notwendig, um die zu kurz greifenden Prinzipienlehren zu überwinden.

Selbstkritisch müssen didaktische Ansätze allerdings darüber nachdenken, inwiefern ihre theoretischen Konzeptionen, so wie sie für die bildungstheoretische Didaktik als „bildungsphilosophisches Stratosphärendenken“ oder für den lerntheoretischen Ansatz als äußerlich bleibende Sozialanalyse anthropogener und soziokultureller Voraussetzungen kritisiert wurden, sich auch hinreichend auf die Praxis realistisch beziehen, die sie im Sinne einer Professionalisierung der Lehrenden und Verbesserung der Lernbedingungen erreichen wollen. Didaktische Theoriebildung darf nicht im „Elfenbeinturm“ von Universitäten als bloßes Modell entworfen werden, sondern muss sich den Problemen der Praxis konkret stellen.

Deshalb schließt die konstruktivistische Didaktik sowohl an den Pragmatismus von John Dewey als einer kulturellen und pädagogischen Theorie, die stets Theorie und Praxis im Blick hatte, als auch an neuere pädagogisch-psychologische Lernforschungen an, in denen auch empirische Belege für theoretische Aussagen gefunden werden, um die Begründungen nicht in Spekulationen enden zu lassen. Dabei kann, wie bisher in vielen Arbeiten gezeigt wurde, durchaus ein pragmatischer Nutzen aus der Erarbeitung komplexer Theorien erreicht werden, aber es geht nicht umgekehrt: Aus pragmatischen Nutzen allein heraus werden Lehrende zu wenig Distanz, kritische Reflexion und kreative Handlungsumsetzungen entwickeln können, für die immer auch ein theoretisch umfassendes Verständnis, eine Herleitung von Sinn und Problemen, von Lösungen und ihren Vor- und Nachteilen, dabei vor allem die Einnahme auch von Metaperspektiven notwendig sind.

Die konstruktivistische Didaktik steht dabei allerdings vor der Schwierigkeit, das didaktische Lernen in einem Zeitalter der Beschleunigung selbst entschleunigen zu müssen. Die Aneignung pädagogischer, psychologischer, sozialwissenschaftlicher, didaktischer und anderer im Lehrberuf neben den Fächern wichtiger Kompetenzen kostet Zeit und benötigt hinreichenden Raum auch für praktische Versuche, sie benötigt die Hinwendung zu komplexen Theoriebildungen, die umfassend auf Handlungsbezüge, auf konkrete pädagogische und didaktische Situationen bezogen sein müssen. Dies gibt es nicht im Schnelldurchgang.

Der internationale Standard in der Lehrerbildung geht hier hin zu einem Studium, das 4/5 der Zeit für solche Grundlagenbildung aufwendet und 1/5 für

die Fächer, die später unterrichtet werden. In Deutschland ist dieses Verhältnis genau umgekehrt, was es jeglicher Didaktik enorm erschwert, überhaupt noch hinreichend jenseits vordergründiger Nützlichkeit auszubilden. Und es täuscht die Lehrenden darüber, was sie später leisten müssen. Sie werden nicht ihr Fach in aller Breite vertreten und Nachabiturstoff unterrichten, sondern müssen auf einer sehr breiten Grundlage das Fach ständig neu erarbeiten und ein Leben lang studieren, sie können und sollen sich nicht auf vier Jahre Fachstudium verlassen. Wird die Ausbildung nicht umgestellt, dann sind Effekte bei den Lehrenden beobachtbar, die zeigen, dass sie auf subjektive Vorannahmen über „guten Unterricht“ zurückfallen, was dann oft bloß der Unterricht ist, den sie selbst kennen gelernt haben und von dem wir eher wissen, dass es sehr oft „schlechter Unterricht“ war. In ihm dominiert – und dies ist wie auch die fehlende Ganztagsbetreuung und das gegliederte Schulsystem ein deutscher Sonderweg – ein enges Fachdenken und eine frontale Struktur, die es vielen Lernern erschwert, hinreichende Leistungen und Kompetenzen zu erzielen.

2 Praktizismus versus Praxisferne

Das Finnische Leitbild der Lehrerbildung ist konstruktivistisch. Vom ersten Tag der Lehrerausbildung an sind die Studierenden Schulen und Klassen zugeordnet, in denen sie über die Dauer ihrer Ausbildung alles das konstruktiv erproben können, was sie theoretisch lernen. Dies ist der einzig günstige Weg für eine konstruktivistische Didaktik. Der deutsche Weg mit einer Zweiphasigkeit der Lehrerbildung erschwert von vornherein eine konstruktivistische Lehrerbildung, auch wenn sie dadurch nicht verunmöglicht wird (vgl. Reich 2009).

Allerdings trägt die Entwicklung didaktischer Ansätze in Deutschland schwer daran, dass sie meist in der Praxisferne von Universitäten konzipiert werden und ohne direkten, systematischen und kontinuierlich erforschten Anwendungsbezug bleiben. Dies mag neben der Schwierigkeit, heute noch eine umfassendere herleitende theoretische Begründung zu geben, erklären, dass es kaum zu Neuentwicklungen didaktischer Ansätze in den letzten Jahrzehnten gekommen ist. Aber der Praktizismus der Ratgeberliteratur wie auch der Eklektizismus vieler Unterrichtstheorien oder das Stückwerk empirischer Einzelstudien (besonders, wenn sie sehr enge Fragestellungen erforschen) können keine wirkliche Alternative darstellen. Sofern man die Didaktik überwinden will oder sofern keine didaktischen Traditionen, wie im deutschen Sprachraum, wirken, mag man sich damit trösten, aus der Sicht der

pädagogischen Psychologie Lerntheorien zu konzipieren, die Auswirkungen auf die Lehrtheorien haben. Dies ist der Weg, der im englischen Sprachraum oft gegangen wird (vgl. z.B. Ormrod 2004, 2006; Woolfolk 2005). Aber er wird auch notwendig durch eine Pädagogik ergänzt, die z.B. auf John Dewey verweist oder durch Bezugnahmen auf pädagogische Diskurse erweitert wird, um nicht allein im psychologischen Untersuchungsfeld stecken zu bleiben. Bringt man beide Gesichtspunkte zusammen, und dies könnte eine Stärke der deutschen Diskussion werden, dann landet man doch wieder bei einer didaktischen Theorie, die auch Unterrichtstheorie heißen könnte, die jedoch ebenso weit wie eine Didaktik zu entwickeln wäre.

3 Technischer Habitus versus didaktischem Habitus

Dabei kommt es darauf an, einen engen, instrumentellen und eher punktuell genutzten technischen Habitus, wie er typisch für Lehrende scheint, die sich allein an der Ratgeberliteratur orientieren, zu überwinden. Ein sozialer Habitus ist nach Norbert Elias eine Gemeinsamkeit, die im Denken, Handeln und Fühlen einer sozialen Gruppe auftritt, die dabei Gewohnheiten dieser Gruppe repräsentiert. Für Pierre Bourdieu ist es der gesamte Lebensstil, die Sprache, das Auftreten, der Geschmack, die Kleidung einer Gruppe, alles Merkmale, die zugleich einen Stand und Status innerhalb der Gesellschaft ausdrücken. Dabei sind einerseits im Habitus bestimmte Gewohnheiten verinnerlicht und repräsentiert, andererseits ist der Habitus ein Erzeugungsmechanismus von Verhaltens- und Praxisstrategien desjenigen, der als sozialer Akteur diesen Habitus lebt. Ein didaktischer Habitus im Sinne der konstruktivistischen Didaktik erzeugt ein Verhalten in der Praxis, das sehr vielfältige Rollen, Ansprüche, Erwartungen und Kompetenzen umschreibt. Aus der sehr umfangreichen Begründung der konstruktivistischen Didaktik heraus (vgl. einführend Reich 2005, 2008) gibt es z.B. folgende Aspekte eines solchen didaktischen Habitus (vgl. Abb. 1 – nächste Seite).

Lehrende sind als Vorbild Bezugspersonen in einer Beziehungsdidaktik. Dabei ist ihre kommunikative, interaktive und dialogische Kompetenz entscheidend. Sie sind nie nur Lehrperson, die etwas Fachliches oder Verhalten vermittelt und einen erzieherischen Auftrag hat, sondern zugleich auch Moderator, damit die Lernenden partizipativ Kompetenzen und eigene Entscheidungen in allen Bereichen des schulischen und unterrichtlichen Miteinanders entwickeln können. Zugleich sind sie Teamer und Begleiter dann, wenn die Aktivität bei den Lernern liegt. Vorbild zu sein, ist ein Kernbestandteil des didaktischen Habitus, denn im Lernen kann nie erwartet werden, dass jemand

etwas überzeugt tut, wenn derjenige, der ihn anleitet, nicht ebenfalls eine Überzeugung hat und als Vorbild lebt.

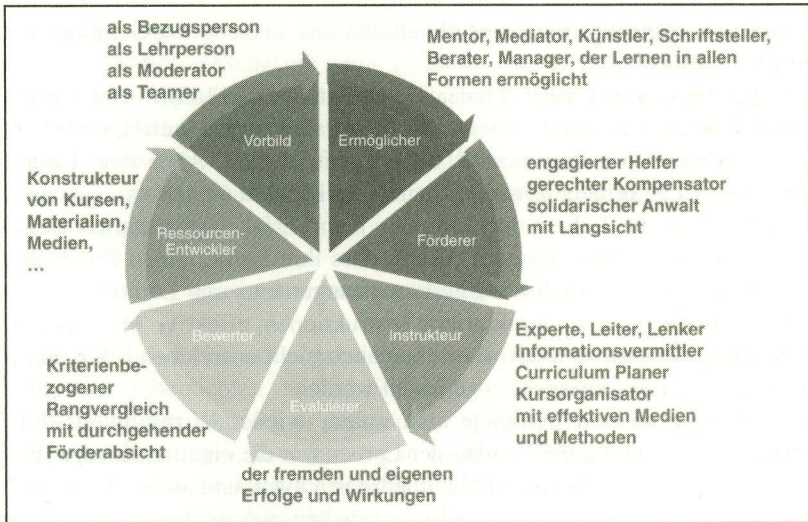


Abb. 1: Lehrerrollen im didaktischen Habitus

Lehrende sind in vielerlei Hinsicht Ermöglicher, so dass Arnold z.B. von einer konstruktivistischen Didaktik als Ermöglichungsdidaktik spricht (vgl. Arnold 2005). Der didaktische Habitus eines Ermöglichers ist jeweils individuell sehr unterschiedlich, aber günstig ist eine Haltung, die in sich vielfältig und nicht langweilig, anregend und nicht monoton, humorvoll und nicht sarkastisch, selbstironisch und nicht besserwisserisch ist. Hier können und sollten künstlerische Kompetenzen ebenso zum Tragen kommen wie ein gutes Management. Es ist ein Glück, dass nicht alle Lehrenden gleich sind, aber es wäre unglücklich, wenn sie nicht zugleich ihre Besonderheit und Eigenart zeigen und Überraschendes immer wieder auf ihre Art ermöglichen könnten.

Lehrende müssen sich zum Fördern bekennen, sonst verfehlen sie ein wesentliches Berufsziel. Die bedeutet zwar keine Selbstaufgabe, aber ein hohes Engagement, das Hilfe für sozial schwache und bildungsbenachteiligte Lerner ebenso bietet wie Anregungen für diejenigen, die günstige Voraussetzungen haben. Hier muss gerecht kompensiert werden, was als Voraussetzung fehlt

und Lehrende müssen solidarisch dafür eintreten, dass Deutschland den viel zu starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg besser überwindet. Hier ist Geduld und Langsicht, ein Durchhaltevermögen gefragt, um Förderung als Habitus erfolgreich zu leben. Lehrende sind auch Instruktoren, allerdings nicht ausschließlich, wie manche leider immer noch denken.

Als Experten, Leiter, Lenker, Planer, Organisatoren und Informationsvermittler sind Lehrende immer Fachleute für etwas, die zugleich effektive Methoden und Medien der Präsentation beherrschen sollten. Aber ihre Tätigkeit kann hierin nicht aufgehen, weil es beim Unterrichten nicht vorrangig darauf ankommt, dass die Lehrer durch immer mehr Erfahrungen immer bessere Vorträge halten können, sondern darauf, dass ihre Lerner einen Zuwachs an Kompetenzen im Lernen durch gute Lernarrangements und Lernumgebungen erfahren. Hierbei sind gut strukturierte Instruktionen, effektive Methoden und anschauliche Medien sinnvoll, aber eben auch nicht ausreichend. Sie müssen mit den anderen Rollenaspekten gemischt werden.

Als Evaluierer müssen Lehrende sich immer wieder Wirksamkeitsstudien stellen, d.h. sie müssen die Erfolge der Lerner wie die eigenen Erfolge in der Praxis überprüfen. Sie benutzen regelmäßig Feedback und andere Formen der Rückmeldung, um Anregungen dafür zu erhalten, wo sie sich kontinuierlich verbessern könnten oder sollten.

Als Bewerter müssen Lehrende oft in bloßem Rangvergleich Noten vergeben, ohne hinreichend Rücksicht auf die besonderen Lernvoraussetzungen der betrachteten und bewerteten Gruppe zu nehmen. Die negativen und ungerichteten Folgen solcher Bewertung sind in der Zensurenforschung schon lange bekannt. Lehrende müssen solche Verzerrungen kennen und sich darüber im Klaren sein, dass alle Rangvergleiche mit kriterienbezogenen Verfahren zu mischen sind, in denen die Lernfortschritte der Lerner individuell und nicht an einer Vergleichsnorm mit anderen bemessen werden. Hier ist eine individuelle Förderdiagnostik mit eigenen Zielvereinbarungen und Fördergesprächen wichtig, um die Lerner zu ermutigen und jeweils auf der Stufe ihrer nächsten Entwicklung zu fordern (vgl. dazu auch die Anregungen in Reich 2009). Schließlich, und dies wird oft vergessen, sind Lehrende Ersteller von Ressourcen, von Lernumgebungen, die sie vielfältig in Kursen, Materialien, Medien usw. konstruieren. Auch wenn viele Lehrer solche Vorbereitungen als Last empfinden, so kann besonders hier ihre Kreativität entwickelt werden. Setzen wir den eher technischen Habitus, der in der Ratgeberliteratur meist in der Form von Verhaltenstipps erscheint, gegen diesen weiten didak-

tischen Habitus, so wird deutlich, dass ein didaktischer Ansatz mehr will als ein prinzipien- oder regelgeleitetes Verhalten.

Ein Habitus ist ein didaktischer Stil, er ist wie eine Kleidung, die ich nach außen zeige, eine Demonstration dessen, was ich als Lehrender repräsentieren will. Die Lerner wissen dies längst. Zeige mir deinen Unterricht, und ich weiß, wie ich dich einschätzen kann. Lebst du eher von punktuellen Erfolgen, wenigen Highlights, oder ist in deinem Unterricht eine Haltung mit Langsicht und Überraschungen erkennbar, die uns immer wieder neugierig auf deine Stunden werden lässt? Den Erfolg deines Habitus wirst du immer an unseren Gesichtern ablesen können. Mit bloßen Techniken aber sind wir auf Dauer nicht zu begeistern.

4 Tabellarische Übersicht versus forschender Einstellung

Die Ratgeber sind besonders gut darin, für Anfänger einen ersten Überblick, tabellarische Übersichten, leichte Einstiege in ansonsten komplexe Themen zu geben und dies zugleich in praktische Ratschläge zu verwandeln. Es kann nicht bestritten werden, dass dies sogar positive Effekte haben mag. Aber die Kehrseite ist, dass es auch zu oberflächlichen Einblicken führt, die für den Anwender eher äußerlich bleiben.

Lehrende, die dauerhaft so unterrichten wollen, dass ihre Lerner wirksam lernen, umfassend gefördert und gefordert werden, und die dies zugleich dann als eigenen professionellen und menschlichen Erfolg für sich erleben wollen, benötigen eine Didaktik, die sie umfassender orientiert, ihnen mehr abverlangt und sie selbst in der Rolle eines Lehr- und Lernforschers sieht. Wäre Didaktik auf eine Rezeptologie zu reduzieren, dann würde eine wissenschaftliche Ausbildung überflüssig werden.

Es gibt durchaus innerhalb modularisierter Ausbildungen Tendenzen dazu, Didaktik auf rezepthafte Anwendungen zu verengen, aber dies kann aus meiner Sicht kein erfolgreiches Konzept sein. Je mehr Lehrende selbst einen Sinn dafür entwickeln, Probleme und Chancen des eigenen Unterrichts zu erkennen, zu studieren, zu erforschen und darüber sich untereinander auszutauschen, desto größer werden die Möglichkeiten, Unterricht lernförderlich zu gestalten. Schauen wir im Groben auf das Konzept der Unterrichtsplanung und -durchführung in der konstruktivistischen Didaktik, wie es in Abbildung 2 gezeigt wird, dann erkennen wir, dass umfassende Handlungen vollzogen werden, die nicht ohne reflexive Arbeit geleistet werden können:

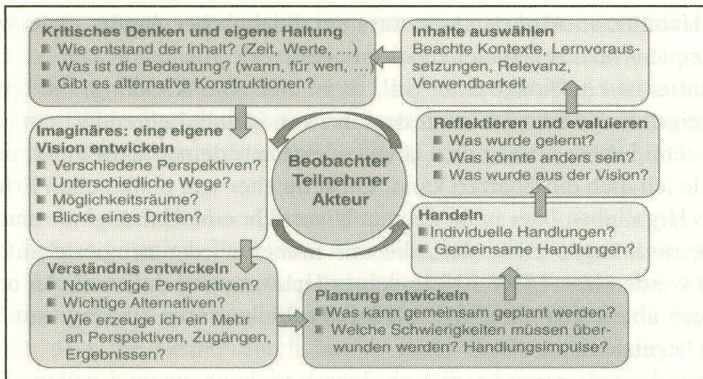


Abb. 2: Unterrichtsplanung im Überblick

Lehrende, die möglichst in Planungen auch Lernende mit einbeziehen sollten, wählen Inhalte aus, wobei sie Kontexte, Relevanz, Verwendbarkeit wie auch die Lernvoraussetzungen ihrer Teilnehmer zu beachten haben. Hier benötigen sie ein Verständnis nicht nur des Curriculums, sondern der Kultur, der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, was auch z.B. Fragen nach Heterogenität, Differenz, Diversität, Multikulturalität mit einschließt. Immer sind Lehrende gefordert, hierbei ein kritisches Denken zu entwickeln, denn kein Inhalt, keine Voraussetzung, keine der gewählten Konstruktionen sind frei von Auslegungen, Widersprüchen, Ambivalenzen. Wir leben in einem Zeitalter, das weder kategoriale noch formale Bildung mehr eindeutig bestimmen lässt, sondern zu einer umfassenden und stets in Veränderung sich befindlichen Deutungsangelegenheit macht, was einen hohen Reflexionsanspruch an Lehrende erforderlich macht. Aber dieser kann nicht nur einseitig kognitiv-rational entwickelt werden, sondern sollte auch Imaginäres mit einschließen, also eigene Visionen, Unterschiedlichkeiten, Möglichkeitsräume, Perspektiv-erweiterungen usw. Lehrende (und auch Lernende) benötigen ein Verständnis für Lösungen, für unterschiedliche Lösungswege. Hier sind drei Ziele der konstruktivistischen Didaktik besonders entscheidend: Unterricht sollte möglichst dazu beitragen, viele Perspektiven zu eröffnen (Multiperspektivität), viele Zugänge im Lernen zu nutzen (Multimodalität) und viele Ergebnisse zu produzieren (Multiproduktivität). In der Planung schlägt die konstruktivistische Didaktik sowohl engere als auch weitere Planungsmöglichkeiten vor. Enger ist z.B. das Planungsmodell, das aufbauend auf John Dewey in fünf Stufen vorgeht (vgl. Abb. 3).

1 emotionale Reaktion Problem Ereignis	2 Anschluss- fähigkeit	3 Hypothesen Untersuchungen Experimente	4 Lösungen	5 Anwendungen Übungen Transfer
<u>Einstieg:</u> Fall Impuls Fragen Bilder Auftrag usw.	<u>Verknüpfen:</u> Wiederholen Erinnern Fantasieren Assoziieren Erweitern usw.	<u>Inquiry and experience:</u> Gegenstände Material Texte Bilder usw.	<u>Präsentation:</u> Vortrag Referat Visualisierung Portfolio Bilder usw.	<u>Langzeit:</u> Test Prüfungen Kompetenzen Transfer usw.

Abb. 3: Elementares Planungsmodell

Aber dies ist nur eine der Planungsmöglichkeiten, und sie kann auch noch erheblich erweitert werden (vgl. Reich 2008, S. 137 ff., S. 239 ff.).

Entscheidend ist immer die Handlung, weshalb aller Unterricht um das Handeln herum zentriert ist. Individuelle und gemeinsame Handlungen, instruktive und konstruktive Anteile im Unterricht in Handlungen miteinander effektiv (also lernerwirksam) zu mischen, das ist eine Grundaufgabe der konstruktivistischen Didaktik, die nur dann hinreichend erfüllt werden kann, wenn die erreichten Ergebnisse evaluiert und reflektiert werden. Nun könnten die Vertreter der Ratgeberliteratur einwenden, dass sie dies alles eigentlich auch wollen. Sie bringen solche Aussagen auf Prinzipien, machen alles damit nur leichter verständlich. Das mag auch durchaus ihre Intention sein. Aber bei näherer Hinsicht zeigt sich, dass sie dabei recht willkürlich alles mischen, was sich irgendwie gebrauchen lässt. Es zählt nicht eine durchgehend begründete Argumentation, die die einzelne Aussage oder das Prinzip mit einer Herleitung und ihrer Problematisierung verbindet, sondern allein der technische Erfolg einer praktischen Handreichung. Aber was geschieht, wenn die Prinzipien sich doch nicht so einfach in die Praxis umsetzen lassen? Ist hier nicht ein Habitus erfolgreicher, der auch hierfür eine reflexive Grundlage hat, weil er jegliche Prinzipien durch wissenschaftliches Durchdenken relativieren gelernt hat?

Der gesamte Kreislauf der Unterrichtsplanung zeigt schon in seiner Vereinfachung, wie wichtig ein didaktischer Habitus ist, der mehr als Rezepte oder Ratgeber will, wie wesentlich ein innerer Antrieb und ein Begehren bei den Lehrenden ist, sich selbst auch als Gestaltende und Forschende im eige-

nen Feld zu sehen, die besser ihre eigenen Übersichten fertigen, ihre eigenen Ratschläge erarbeiten und sich offen den Herausforderungen stellen. Dazu kann ihnen eine Didaktik helfen, die sie von vornherein in ihren Anstrengungen ernst nimmt, die sie aber auch fordert, Handlungen stets so umfassend zu reflektieren, dass sie nie bloß Beobachter bleiben oder ihre Akteursrolle von außen übernehmen. Lehrende sind immer auch Teilnehmer als Didaktiker, sie nehmen teil an einem Ansatz, der möglichst weitreichend reflektieren, begründen, handeln oder der eher kurzfristig umsetzen, übernehmen, durchführen will. Wird die Teilnahme so beschränkt, dann werden auch die Perspektiven des Beobachters eng und die Akteurmöglichkeiten bleiben gering. Konstruktivistische Didaktik aber will hingegen

1. eine Beobachervielfalt mit unterschiedlichen Perspektiven und Metaperspektiven ermöglichen, nicht nur um den Überblick zu behalten, sondern auch um immer wieder tiefer blicken zu können und eigene blinde Flecken zu thematisieren;
2. eine Akteurskompetenz erzeugen, in der verschiedene Rollen eingenommen werden können, um die Lernumgebung hinreichend differenziert zu gestalten;
3. eine Teilnahmereflexion ermöglichen helfen, um kritische Distanz ebenso wie kritisch entschiedenes Engagement begründet zu entwickeln.

5 Instruktionpädagogik versus konstruktivistische Didaktik

In der Ratgeberliteratur erscheint immer wieder die Instruktionpädagogik, weil und insofern ein handlungsorientierter Unterricht zwar als Möglichkeit angegeben und auch als Chance gesehen wird, es aber kein umfassendes Konzept gibt, einen entsprechenden Einsatz auch vom Habitus her begründet zu verlangen. Hier bleibt eine Beliebigkeit, weil es eine zu geringe Herleitung und theoretische Einstellung gibt. Dabei sehe ich insbesondere drei mögliche Fehlorientierungen:

1. *Methodendominanz*: Gerne und oft wird versucht, einseitig von den Methoden her den Unterricht zu verbessern und zu reformieren. Aber Methoden, die nicht auch von der Haltung und Einstellung her, vom didaktischen Habitus ausgehend umfassend vorgelebt und situativ entwickelt werden, verkommen schnell zu leeren Hülsen und können dann sogar abschrecken und kontraproduktive Wirkungen hervorrufen. Methodisch allein lässt sich keine Didaktik erfolgreich umsetzen, weil so die Didaktik wesentlicher Dimensionen und Handlungsbereiche beraubt wird – so schön und wertvoll einzelne Methoden auch sein mögen.

2. *Prinzipienorientierung*: Reflexionen können zwar Prinzipien folgen, aber sie können nicht in ihnen aufgehen. Prinzipien sind stets zu begründen und hier gilt die Einsicht, dass das Problem stets in den Auslassungen oder den zu großen Verallgemeinerungen steckt. Eine reflexive didaktische Haltung, die sich selbst wissenschaftlich ausgebildet und praktisch erprobt hat, ist das Gegenmodell zu einer oberflächlichen Aneignung oder zu Unterrichtsprinzipien – so richtig sie im Einzelfall auch sein mögen –, die heute in der Lehrerbildung auch in Deutschland wieder stärker verfolgt werden sollte.
3. *Schematisierungen*: Alle Ratgeber, die ein Schema vorgeben oder aus denen sich vermeintlich eine klare Reihen- oder Rangfolge ableiten lässt, erzeugen immer wieder das Problem, dass sie nicht auf alle Situationen passen können. Werden sie dann passend gemacht, so führt die Schematisierung selten zu Lernerfolgen, was dann wiederum oft schuldhaft den Lernern zugeschrieben wird. Eine wissenschaftlich orientierte Didaktik widersetzt sich von vornherein jeglicher Schematisierung. Sie mag zwar auch logische Strukturen anbieten, aber sie hat diese notwendig kontextbezogen zu reflektieren.

Um nicht in diese Fehlorientierungen zu verfallen, versucht die konstruktivistische Didaktik eine Theorie und Praxis zu entwickeln, die ein umfassendes theoretisches und praxisbezogenes Angebot zur Begründung, Geltung und eigenen Reflexion von Lehr- und Lernprozessen ermöglicht. Da das gesamte Konzept hier nicht wiedergegeben werden kann, will ich mit kurzen Hinweisen schließen:

- Auf der Theorieebene ist die konstruktivistische Didaktik in den interaktionistischen Konstruktivismus eingebunden, der sich als eine Erweiterung des Pragmatismus (vgl. Garrison 2008, Hickman, Neubert, Reich 2009) versteht und der sich umfassender als andere didaktische Ansätze der Gegenwart in Deutschland in den wissenschaftlichen Diskursen auch der Postmoderne verortet und zu ihnen Stellung bezieht (vgl. Reich 1998a,b).
- In dieser Theorie wird eine kulturell begründete Perspektive eröffnet, die wesentliche Grundbegriffe auch der Pädagogik rekonstruiert und in einem neuen, veränderten Licht erscheinen lässt (vgl. Reich 2005). Dieser Anschluss an grundlegende wissenschaftliche Diskurse erscheint mir als wesentlich, um die Didaktik nicht von der allgemeinen Diskursentwicklung abzukoppeln und zu einer Theorie geringerer Reichweite zu reduzieren.
- Zur Einführung in die konstruktivistische Didaktik gibt es ein Lehr- und Studienbuch (Reich 2008), das zugleich einen Methodenpool enthält, der auch kostenlos im Internet zur Verfügung steht (<http://methodenpool.de>). In diesem Methodenpool sind fast alle wichtigen neueren handlungsorien-

- tierten (auch systemischen) Methoden dokumentiert und ausführlich beschrieben, die den reflektierten Didaktiker gegenwärtig zur Verfügung stehen. Aber es wird nicht die Auffassung vertreten, dass hieraus bestimmte Methoden die Lösung aller Probleme bieten. Vielmehr wird erwartet, dass der Didaktiker oder die Didaktikerin aus ihrer reflektierten Sicht, aus eigenem Begehren und einer Einschätzung der Lernvoraussetzungen Methoden und Medien immer dann und so zum Einsatz bringt, wie es seine/ihre Haltung für erforderlich hält. Dabei sollten die Lerner stets einbezogen werden.
- Die didaktische Freiheit, die in solcher Auswahl besteht, ist ein Kernbestand für lernerwirksamen Unterricht, aber wenn wir ihre Chancen nicht nutzen, werden wir sie langfristig verlieren. Dann müssten wir allerdings auch die Didaktik als Wissenschaft aufgeben und die anstehenden Aufgaben anderen Fächern, so z. B. der pädagogischen Psychologie, anvertrauen.
 - In der Breite versucht die konstruktivistische Didaktik stärker als andere Ansätze im deutschen Sprachraum zwischen den verschiedenen Sichtweisen auf Lehr- und Lernprozesse zu vermitteln und dabei sowohl die fachbezogenen, kommunikativen, sozialen als auch pädagogischen und lernpsychologischen Perspektiven miteinander zu verbinden und bewusst zu machen. Sie folgt dabei dem internationalen Trend, Lehr- und Lernprozesse konstruktivistisch – insbesondere aus der Sicht der Forschungen der neueren sozial-kognitiven Psychologie – zu begründen und zu entwickeln. Dies macht den Ansatz anspruchsvoll, aber so unterscheidet es ihn auch von einer Literatur, die „guten Unterricht“ oft mit zu einfachen Mitteln erzwingen will und so doch nicht erzwingen kann.
 - In der Praxis der Lehrerbildung gibt es mittlerweile vor allem in der zweiten Phase viele konkrete Beispiele, die Lehrerbildung konstruktivistisch zu entwickeln (vgl. Reich 2009). Die Wege in der Praxis zeigen, dass es durchaus möglich ist, einen anspruchsvolleren theoretischen Ansatz auch praxisbezogen einzusetzen, umgekehrt aber auch aus der Praxis heraus die Theorie ständig weiter zu entwickeln.

Literatur

- Arnold, K.-H.; Sandfuchs, U.; Wiechmann, J. (Hrsg.) (2006): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Garrison, J. (Hrsg.) (2008): Reconstructing Democracy, Recontextualizing Dewey. Pragmatism and Interactive Constructivism in the Twenty-first Century. Albany
- Gudjons, H. (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn
- Hepting, R. (2004): Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens; mit Unterrichtsvideos auf CD-ROM. Bad Heilbrunn
- Hickman, L.; Neubert, S.; Reich, K. (Hrsg.) (2009): John Dewey between Pragmatism and Constructivism. New York
- Huber, A. A.; Haag, L. (2004): Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit. Leipzig
- Hugenschmidt, B.; Technau, A. (2005): Methoden schnell zur Hand. 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden. Stuttgart
- Kiper, H.; Mischke, W. (2006): Theorie des Unterrichts. Weinheim u. Basel
- Kliebisch, U.; Meloefski, R. (2006): LehrerSein. Pädagogik für die Praxis. Baltmannsweiler
- Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin
- Meyer, H.; Paradies, L. (1998): Frontalunterricht lebendiger machen. 7. Aufl., Oldenburg
- Mühlhausen, U. (2005): Unterrichten lernen mit Gespür. DVD-Beilage mit multimedialen Unterrichtsdokumenten. Baltmannsweiler
- Ormrod, J. E. (2004): Human Learning. 4. Aufl., Columbus u. Ohio
- Ormrod, J. E. (2006): Educational Psychology. Developing Learners. Upper Saddle River, 5. Aufl., New Jersey
- Reich, K. (1998a,b): Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u.a.
- Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 5. Aufl., Weinheim u. Basel
- Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. 4. Aufl., Weinheim u. Basel
- Reich, K. (Hrsg.) (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten – Wege in der Praxis. Weinheim u. Basel
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. 2. Aufl., Bad Heilbrunn
- Woolfolk, A. (2005): Educational Psychology. Boston u.a.