

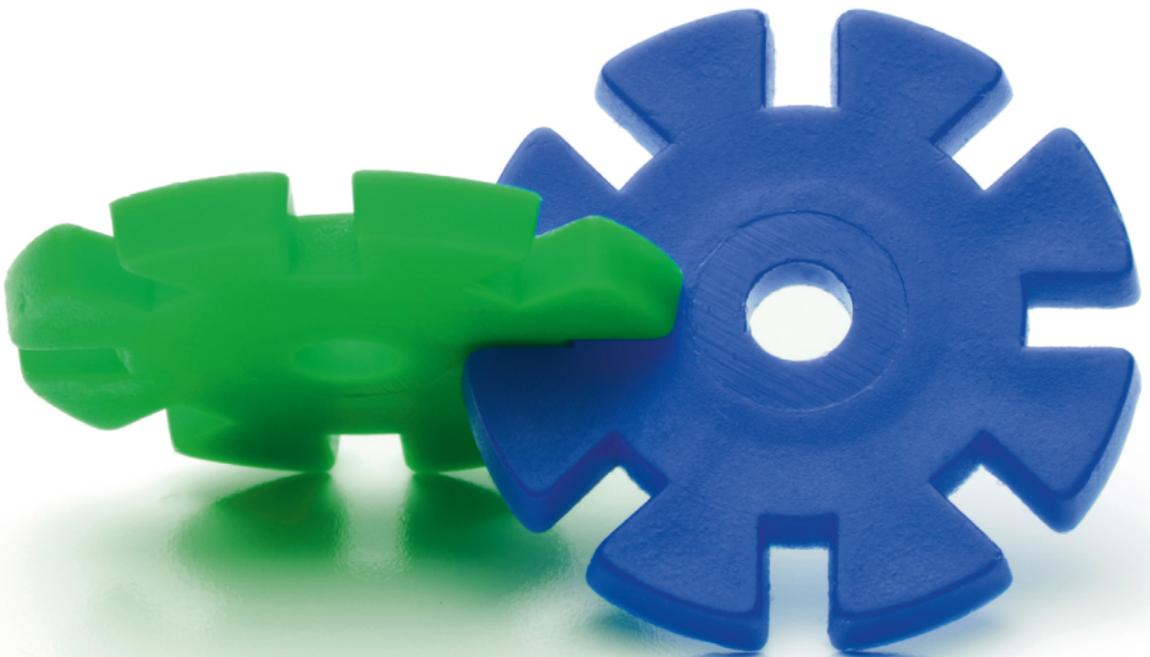
Kersten Reich

PÄDAGOGIK

Konstruktivistische Didaktik

Das Lehr- und Studienbuch
mit Online-Methodenpool

5. Auflage



BELTZ

Reich · Konstruktivistische Didaktik

Die Reihe »Pädagogik und Konstruktivismus«
wird herausgegeben von Kersten Reich und
Reinhard Voß

Kersten Reich

Konstruktivistische Didaktik

Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool

5. Auflage

BELTZ

Kersten Reich ist Professor für Internationale Lehr- und Lernforschung am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität Köln.

Weiterführende Beiträge zu diesem Buch siehe unter
<http://konstruktivismus.uni-koeln.de>
<http://methodenpool.uni-koeln.de>

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

4., durchgesehene Auflage 2008

5., erweiterte Auflage 2012

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Reihengestaltung: glas ag, Seeheim-Jugenheim

Umschlaggestaltung: Sarah Veith

Umschlagabbildung: © by-studio

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25816-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort zur 5. Auflage	7
Hinweise	14
Symbole im Buch	14
Studienbuch	14
1. Beziehungsdidaktik	15
1.1 Warum sind Beziehungen auch im Lehren und Lernen entscheidend?	15
1.2 Ist ein didaktisches Menschenbild notwendig?	19
1.3 Lehrer- und Lernerrollen pragmatisch, konstruktiv und systemisch gestalten	22
1.4 Fördern, fördern, fördern	40
2. Didaktik heute: Welcher Kontext ist zu beachten?	41
2.1 Didaktik in der Moderne	42
2.2 Didaktik in der Postmoderne	47
2.3 Lernen in der Postmoderne zwischen »Ich-will-« und »Ich-soll-Ansprüchen«	56
2.4 Didaktik in der Krise	65
3. Warum konstruktivistische Didaktik?	71
3.1 Dewey, Piaget und Wygotski als Vorläufer der konstruktivistischen Sicht	71
3.2 Konstruktivistische Grundannahmen	74
3.3 Konstruktivistische Ansätze	85
4. Theoretische Zugänge: Didaktik als Wissenschaft – Grundlagen und Grundbegriffe	94
4.1 Bildung aus konstruktivistischer Sicht	94
4.2 Inhalte und Beziehungen: Chancen und Grenzen der Didaktik	103
4.3 Konstruktivität, Methodizität und Praktikizität als erkenntniskritische Perspektiven	118
4.4 Didaktik als Simulation	126

5. Praktische Zugänge: Didaktik als Handlung – Learning by doing	137
5.1 Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion als Unterscheidungs- perspektiven in der Didaktik	138
5.2 Realbegegnungen, Repräsentationen, Reflexionen – drei Ebenen didaktischen Handelns	142
5.3 Beobachter, Teilnehmer, Akteure – drei didaktische Rollen	164
5.4 Reflexionsperspektiven zur didaktischen Handlungsorientierung	182
6. Lernen in der Didaktik	189
6.1 Lerntheoretische Grundreflexion: Fünf Stufen des Lernens	189
6.2 Didaktisch wichtige Aspekte des Lernens	191
6.3 Didaktik und das Problem der multiplen Intelligenzen	224
6.4 Was ist eine gute Lernumgebung?	232
7. Planung	238
7.1 Elementare Planung	239
7.2 Ganzheitliche Planung	246
7.3 Situative Planungsreflexion	251
7.4 Hinweise für die Lehrerbildung	260
7.5 Ein Planungsbeispiel	261
8. Methoden	265
8.1 Methodische Prinzipien	266
8.2 Methodenpool	295
9. Systemische Benotung.....	297
9.1 Zielvereinbarungsgespräche.....	299
9.2 Fördergespräche	301
10. Evaluation.....	304
Literatur	310

Vorwort zur 5. Auflage

In der 5. Auflage wurden gegenüber der 4. Auflage die Kapitel zur Benotung und zur Evaluation wieder eingefügt, die bislang nur online nachzulesen waren. Der Methodenpool steht ab dieser Auflage kostenlos im Internet zur Verfügung. Hier finden sich fortlaufend Aktualisierungen zur Ansicht und zum Download. Ferner gibt es im Internet auch ein Studienbuch zur individuellen Vertiefung und mit Gruppenaufgaben für Seminare (siehe Hinweise auf S. 14).

Die konstruktivistische Didaktik in der hier vorgelegten Form ist ein Lehr- und Studienbuch für Lehrende und Lernende, die sich für ein gelingendes, effektives, lernerorientiertes und handlungsbezogenes Lernen engagieren wollen. Ziel dieses Buches ist es, das Lehren und Lernen in der gegenwärtigen kulturellen und wissenschaftlichen Situation zu reflektieren, mit Handlungstheorien zu verbinden und hieraus Konsequenzen für eine didaktische Theorie und Praxis in allen Lernbereichen zu ziehen. Dabei gehe ich in zehn Schritten vor:

1. *Kapitel 1:* Beziehungen bestimmen das kommunikative Leben. Und Beziehungen sind entscheidend für das Lehren und Lernen. Auch wenn oft der Eindruck entsteht, dass Lernen allein individuell stattfindet, so ist dies zu kurz gedacht. Beim Lernen spielen immer andere Lerner¹ und Lehrende eine entscheidende Rolle. Dies müssen Didaktiker in ihren Erwartungen, Einstellungen und Haltungen wissen, es auf ihre Lernumgebungen beziehen können und in ein angemessenes Rollenverhalten umsetzen. Dabei ist der Gedanke der Förderung aller Lerner/innen für mich vorrangig. Dies schließt heute insbesondere auch die Aufgabe der Inklusion mit ein. In dem von mir herausgegebenen Buch »Inklusion und Bildungsgerechtigkeit« (Reich 2012) wird aufgezeigt, weshalb Inklusion auch in der Didaktik wichtig ist und wie sie umgesetzt werden kann. In Zukunft soll die konstruktivistische Didaktik auf eine inklusive Didaktik hin erweitert werden.
2. *Kapitel 2:* Wo steht die Didaktik heute? Didaktik – das ist meine Grundannahme – ist in der Moderne bis in die heutige Zeit, die Spät- oder Postmoderne, schwieriger geworden, weil sich die Bedingungen des Lehrens und Lernens verkompliziert haben. In gewisser Weise lässt sich von einer Krise der Didaktik in der Gegenwart

1 Öfters benutze ich auch die weibliche Form, aber auf eine durchgehend »weibliche Grammatik« habe ich mit Rücksicht auf die Lesbarkeit verzichtet. Die Leserinnen und Leser bitte ich um Verständnis für dieses Konstrukt.

sprechen. Ich will zeigen, wie sich die Voraussetzungen für Didaktik verändert haben. Heutzutage müssen Didaktiker viel stärker als früher mit einem Spannungsfeld von Soll-Anforderungen, die von außen kommen, und Will-Ansprüchen, die eigene Einstellungen und Freiheitswünsche der Lerner/innen ausdrücken, rechnen. Die konstruktivistische Didaktik will helfen, dieses Spannungsfeld zu beobachten, darin zu handeln und gemeinsam mit den Lerner/innen möglichst erfolgreiches Lernen zu realisieren.

3. *Kapitel 3: Warum ist die konstruktivistische Didaktik heute – vor allem international gesehen – zu einem der zentralen Ansätze im Lehren und Lernen geworden?* Hier werden Begründungen für diesen Ansatz gegeben und es wird gezeigt, welche Vielfalt an Ansätzen es heute gibt. Es wird auch in einige wesentliche Grundannahmen des Ansatzes eingeführt. In meinem Buch »Systemisch-konstruktivistische Pädagogik« (Reich 2011) findet sich eine ausführlichere Einführung in übergreifende pädagogische Gesichtspunkte, die zurate gezogen werden können, wenn man noch mehr über den Ansatz (z.B. Aspekte der Kommunikation) erfahren will.

Wer sich wissenschaftlich umfassend orientieren will, der sei vor allem auf die beiden Bände »Die Ordnung der Blicke« verwiesen, die meinen Ansatz ausführlich begründen (Reich 1998a und 1998b; in der Fassung von 2009 auch online verfügbar unter http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/index.html).

Speziell zur Lehrerbildung habe ich den Band »Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten« (Reich 2009) herausgegeben. Für die Portfolio-Arbeit in der Lehrerbildung gibt es im Internet mehrere Reader für verschiedene Praxisphasen unter http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/index.html.

In dem Buch »Schulen planen und bauen« (Montag Stiftung 2011) haben wir im Rahmen eines multiprofessionellen Autorenkollektivs aufgezeigt, wie sich dieser didaktische Ansatz bis in die Schularchitektur hinein umsetzen lässt bzw. welche Konsequenzen sich für die Schularchitektur ergeben, wenn im Sinne der Ergebnisse neuerer internationaler Lehr- und Lernforschungen unterrichtet werden soll.

Die Verbindungen zum Pragmatismus-Konstruktivismus im englischen Sprachraum wurden in den letzten Jahren verstärkt entwickelt, vgl. dazu z.B. die Beiträge in Hickman/Neubert/Reich 2009; Garrison 2008; Green/Neubert/Reich 2012; Garrison/Neubert/Reich 2012. Besonders das zuletzt genannte Buch »John Dewey's Philosophy of Education« gibt eine Einführung in das erziehungsphilosophische Werk von John Dewey und rekonstruiert seinen wichtigen Einfluss auf den Konstruktivismus, wie er von mir vertreten wird.

Weitere Informationen und Aufsätze finden sich leicht zugänglich auf der Internetseite <http://konstruktivismus.uni-koeln.de>.

4. *Kapitel 4: Didaktik ist eine Wissenschaft. Sie hat notwendige theoretische Zugänge. Aber sie ist eine Wissenschaft der besonderen Art: Sie ist Vermittlungswissenschaft. Damit steht sie oft zwischen den Ansprüchen der Fachwissenschaften, die ihre Inhalte für wichtig halten, und den Grundlagenwissenschaften wie z.B. Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Humanbiologie, in denen das Individuum oder die Gesellschaft in verschiedenen Feldern und unterschiedlichen Praktiken untersucht*

werden. Die wissenschaftliche Grundlegung der Didaktik bedeutet, dass es nicht ausreicht, Didaktik nach »Rezepten« oder als bloße Methodenlehre zu betreiben. Eine konstruktivistische Didaktik muss mit wissenschaftlichen Begründungen hergeleitet werden. Dieses Kapitel ist wichtig, um wesentliche Begriffe und Argumente kennenzulernen, die in der konstruktivistischen Didaktik ständig benutzt werden – ohne hierbei eine »vollständige« Liste erreichen zu können oder zu wollen, denn auch die konstruktivistische Didaktik ist eine Theorie und Praxis in der Entwicklung. Insoweit gibt es hier auch kein abgeschlossenes Lehrbuch, sondern allein einen zeitbezogenen Zugang. Ein Grundbegriff für die Didaktik ist dabei nach wie vor die Bildung. Aber gerade die Bildung hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Andere Grundbegriffe sind Inhalte und Beziehungen. Theoretisch etwas anspruchsvoller ist die Betrachtung der erkenntniskritischen Begründung von Didaktik. Sie führt abschließend in die Frage, inwieweit Didaktik nicht immer auch eine Simulationswissenschaft ist.

5. *Kapitel 5:* Didaktik ist andererseits vorrangig eine Handlungswissenschaft. Sie kann und muss über praktische Zugänge erschlossen werden. Aus der Praxis unseres Lernens wissen wir in der Regel, dass wir dann am besten lernen, wenn wir etwas tun, wenn wir handeln. Was aber sind grundlegende Stufen solchen lernenden Handelns? Und welche Positionen nehmen wir dabei als Lehrende oder Lernende ein? Sollen wir eher das lernen, was andere uns vorgeben, oder kommt es stärker auf eigene Erfindungen, auf Kreativität, vielleicht auch auf Kritik an? Diese Fragen werden reflektiert und abschließend in einer Reflexionstafel zusammengeführt.
6. *Kapitel 6:* Im Zentrum der Begründung einer konstruktivistischen Didaktik steht ein verändertes Lernverständnis. Es mag Leser/innen geben, die über dieses Kapitel einen besonders guten Einstieg in das Thema finden können, der sie konkret an Probleme des Lernens heranführt. Alle von mir beschriebenen Merkmale des Lernens sind gleichermaßen wichtig, sie wirken in konkreten Lernvorgängen zusammen. Aus der Sicht der Lernforschung gibt es in der Lernpsychologie immer wieder Forschungen mit interessanten Schwerpunkten, aber Didaktiker sollten sich eine Übersicht über die Grenzen einzelner Ansätze hinaus verschaffen. Wichtig erscheinende Aspekte hierzu stelle ich aus meiner Sicht vor.
7. *Kapitel 7:* Die Planung erscheint in vielen Didaktiken als der Kern didaktischer Arbeit. Für mich ist sie ein wichtiger Teil, der in einem perspektivischen Netzwerk zu anderen Gesichtspunkten steht. Viele didaktische Ansätze haben sich so sehr auf die Planung konzentriert, dass dabei das Beobachten weiterer Kontexte, die für die Didaktik wichtig sind, verloren ging. Insbesondere will ich die Planungsarbeit dadurch verändern, dass ich sie nicht nur als eine Handlungsfolge beschreibe, sondern immer auch dabei antreibende oder hemmende Einflüsse des Imaginären (unseres Begehrens, unserer Fantasien und Visionen) mit in die Beobachtung und Reflexion aufnehme. Dies erweitert die didaktischen Planungsperspektiven erheblich.
8. *Kapitel 8:* Die Methoden des Lehrens und Lernens nehmen auch in der konstruktivistischen Didaktik einen entscheidenden Platz ein. Ich führe in mehreren Schrit-

ten in sie ein: Zunächst beschreibe ich eine Methodenlandschaft, um durch Metaphern ein weites und offenes Verständnis für die methodische Arbeit anzuregen. Dann stelle ich methodische Prinzipien auf, die zeigen sollen, dass in der konstruktivistischen Didaktik kein beliebiger Methodeneinsatz praktiziert werden soll. Ich hoffe, damit den Didaktikern zu helfen, die nach Prinzipien suchen, wie sich der Einsatz bestimmter Lernmethoden, wie sich die Auswahl bestimmter Techniken und Medien für einzelne Themen rechtfertigen lässt und inwieweit dabei ein Methodenwechsel zu beachten wäre. Die methodischen Leitfragen, die ich einführe, sollen Didaktikern bewusst machen, dass Unterrichtsmethoden nicht beliebig einsetzbar sind. Der Methodenpool im Internet bietet eine umfassende Einführung in verschiedene Methoden für verschiedene Unterrichtszwecke. Dabei wird zwischen konstruktiven Methoden, die überwiegend der inhaltlichen Arbeit dienen, und systemischen Methoden, die stärker auf die Beziehungsarbeit im Unterricht bezogen sind, unterschieden. Es finden sich auch Beiträge zur Demokratie im Kleinen, zu Lernarrangements, zur Werkstatt- und Öffentlichkeitsarbeit, zu Erlebnissen und Feiern wie auch zur Benotung, Supervision und Evaluation. Der Methodenpool erlaubt es, darin zu surfen, neue Entwicklungen kennenzulernen und alle Texte bequem auszudrucken. Hier findet sich auch ein kurzes Wörterbuch mit Erklärungen, die bei der Lektüre hilfreich sein können.

9. *Kapitel 9:* Der konstruktivistische Ansatz nimmt eine kritische Haltung zum Benoten ein. Der bisherige Ansatz des Benotens muss reflektiert, reformiert und durch Zielvereinbarungs- und Fördergespräche erweitert werden – dies sind Konsequenzen aus der konstruktivistischen Haltung. Hier wird ein Modell vorgeschlagen, das eher in der Personalentwicklung von Betrieben üblich ist, aber für die Schule noch Neuland bedeutet. Es geht grundsätzlich davon aus, dass das Benoten auch systemisch erfolgen sollte: nicht nur von oben nach unten, sondern auch von unten nach oben. Dabei macht es zur Optimierung des Lernens keinen Sinn, bloß mit Noten zu arbeiten. Dies wird vielen Lehrenden als zu radikal erscheinen, ist mir jedoch besonders wichtig, um die Rolle der Lerner/innen in der konstruktivistischen Didaktik in Richtung auf höhere Partizipation zu verändern. Eine Lernerdidaktik zu entwickeln bedeutet, den Lerner stärker in die Verantwortung für das eigene Lernen zu nehmen. Dies gilt auch für Bewertungsfragen.
10. *Kapitel 10:* Für die konstruktivistische Didaktik ist eine Evaluation aller unternommenen didaktischen Planungen und Handlungen entscheidend. Auf diesen Aspekt sollte immer wieder zurückgekommen werden. Er wird durch konkrete Methoden wie z.B. Feedback und Reflecting Teams ergänzt. Auch wenn im Methodenpool bisher der evaluative Anspruch im Vordergrund steht und auch noch empirische Arbeit zu leisten ist, um evaluativ den Erfolg des Ansatzes zu bestätigen, so will ich doch verdeutlichen, dass die Didaktik an dem zu messen ist, was sie erstellt und erzeugt. Die Ergebnisse solcher Evaluationen werden dann unser Bild von Didaktik – auch das Bild der konstruktivistischen Didaktik – verändern, um den in meinen Augen schlimmsten didaktischen Feinden zu entgehen: Stillstand, Langeweile, Gleichgültigkeit und Beliebigkeit.

Dieses Buch ist eine Konstruktion des Verfassers. Dies gilt auch für die eben gesetzte Aussage zu didaktischen Feinden. Es gibt dabei für mich nie vollständige Aussagen, abgeschlossene theoretische Bereiche oder Felder, in denen die Leserin oder der Leser sicher sein könnte, eine letztgültig »wahre« Didaktik für alle Zeiten zu finden. Ich suche eine Didaktik auf Zeit, die zu mir und den Leser/innen passen soll. Ich stelle Aussagen, Behauptungen, Soll-Forderungen, Wünsche, Zweifel auf, aber nur der Leser wird für sich beantworten können, was zu ihm passt und was keine Wirkung zeigt oder Kritik hervorruft.

Die konstruktivistische Didaktik ist auch eine Kritik an bestehenden Lernbedingungen. Ich greife deshalb in meiner Argumentation an einigen Stellen z.B. auf die PISA-Studien zurück, um dadurch Fehlentwicklungen im deutschen Schulsystem zu belegen. Allerdings sind dies Belege, die man durchaus auch kritisch sehen kann, denn die PISA-Studien stehen unter dem Vorbehalt, einen Vergleich sehr unterschiedlicher Lerner/innen mit einer relativ begrenzten Methode eindeutig erheben zu können. Sie geben hierzu in meinen Augen Hinweise, Denkansätze, und sie zeigen eine Misere auf, die vielen didaktischen Praktikern schon lange klar war und die sie in der Vergangenheit oft genug beklagt hatten, ohne hinreichend gehört zu werden. Als Pädagogen und Didaktiker sollten wir jedoch jenseits solcher Vergleiche zunächst eine grundsätzliche Frage stellen: Inwieweit können wir je unsere Bemühungen aufgeben, möglichst alle Lerner/innen noch mehr zu ihrem individuell erfolgreichen, optimierten, für sie passenden Lernen kommen zu lassen – und dies selbst dann, wenn wir schon PISA-Spitzenreiter wären? Auf diese Frage, die mir als eine zentrale didaktische Frage im Blick auf Lernende erscheint, bekommen wir durch solche Studien keine Antwort. Ich hoffe jedoch, durch die konstruktivistische Didaktik einige Hinweise, Hilfestellungen, aber vor allem auch begründende Reflexionen geben zu können, die für alle Leser/innen zu möglichen Antworten auf diese Frage werden.

Die Leserin und der Leser können in diesem Lehr- und Studienbuch an jeder Stelle einsetzen, da es keinen linearen Ausgangspunkt einer konstruktivistischen Didaktik gibt. Zwar mag es vielen leichter fallen, der Argumentation in der vorgegebenen Reihenfolge des Textes zu folgen, aber Quereinstiege erscheinen mir als ebenfalls möglich und sinnvoll. Das Buch ist insoweit ein Lehrbuch, als es den gegenwärtigen Stand der Begründung und Durchführung konstruktivistischer Didaktik zu dokumentieren versucht. Dies gilt auch für die Methodenübersicht im Internet. Das Buch will zudem ein Studienbuch für Einsteiger in die Didaktik sein, indem zu allen Kapiteln Beobachtungs- und Selbstlernaufgaben erstellt wurden, die unter der Überschrift »Studienbuch zur konstruktivistischen Didaktik« im Internet zu finden sind und aufbauend auf Fallstudien eine Verbindung von Theorie und Praxis sowohl individuell als auch für Gruppen erleichtern mögen.

Bei den vielen Hilfen, die ich zu diesem Buch erhalten habe, musste ich erfahren, was der Konstruktivismus mir zuvor schon oft in meiner konkreten Lebenswelt plausibel gemacht hatte: Jeder erfindet seine Version von Didaktik, die sich in etlichen Gesichtspunkten von dem unterscheidet, was ich hier argumentativ zu entwickeln versuche. Viele Wünsche wurden bei zahlreichen Vorträgen und Diskussionen an mich he-

rangetragen, dies oder jenes noch aufzunehmen, diesen oder jenen Autor noch zu beachten, diese oder jene Theorie oder Praxis zu beschreiben, um immer vollkommener eine konstruktivistische Didaktik zu entwickeln. Dies war mitunter amüsant, denn der eine Leser empfahl mir: »Hier noch Kant und Hegel einbauen«, während eine andere Leserin bei der gleichen Stelle meinte: »Das musst du noch viel leichter erklären.« Meist habe ich mich für die letztere Variante entschieden. Aber dies ist auch nicht immer gelungen, denn es gab wieder andere Leser/innen, denen fast alles zu schwer erschien. In dieser Lage habe ich mich dazu entschieden, leichtere und weniger leichte Passagen einander abwechseln zu lassen. Ich hatte dabei aber von vornherein keinen Anspruch auf ein vollständiges Lehrbuch, das alle Grundlagen zur konstruktivistischen Didaktik umfassen soll, sondern allenfalls auf ein Lehr- und Studienbuch, das als Möglichkeitsraum für die Entfaltung dieser Didaktik gelten mag. Ich denke, dass es ein falscher Anspruch wäre, damit die konstruktivistische Didaktik als irgendwie abgeschlossen zu betrachten. Denn ein solches Denken suggeriert eine Hoffnung auf Vollständigkeit, die in der hier gewählten wissenschaftlichen Sicht illusionär bleibt. Eine konstruktivistische Didaktik weiß von Pluralität und Ambivalenz der Postmoderne (Bauman 1999), aber sie will auch nicht der Wissenschaft entsagen und bloß noch subjektive Rezeptlehre sein.

In diesem Anspruch und bei der Bearbeitung des Darstellungsdilemmas, für möglichst viele Leser/innen hinreichend verständlich zu sein, war es mir in der Vorbereitung dieses Buches eine Ermutigung, dass mir sehr unterschiedliche Gesprächspartner versichert haben, es sei mir öfters gelungen, Übereinstimmungen mit ihren Einschätzungen zur Didaktik, damit durchaus gemeinsame Überzeugungen und Beurteilungen, einen gemeinsamen Rahmen und leitende Gesichtspunkte zu entwickeln, für die man nicht unbedingt die konstruktivistische Anschauung von Wissenschaft übernehmen müsse. Dies liegt mir am Herzen, denn der Konstruktivismus ist keine Bekennerwissenschaft, in der eine konstruktivistische Gemeinschaft von Experten kontrolliert, wer sich korrekt verhält. Konstruktivistische Ansätze bemühen sich, offen und auch gegeneinander kritisch zu sein. Ob mir dies hinreichend gelungen ist, dies kann allein die Leserin oder der Leser für sich oder im Austausch mit anderen beurteilen.

Studierende der Universität Köln haben im Wintersemester 2001 einen ersten Rohentwurf dieses Buches bearbeitet. Weitere haben in den folgenden Jahren aktiv als Autorinnen und Autoren des Methodenpools mitgewirkt. Ende 2011 haben bereits über 700.000 Nutzungen des Methodenpools stattgefunden. Die Studierenden haben mich dabei in meinem partizipativen Ansatz in der Lehre unterstützt und durch ihre Arbeiten gezeigt, welche guten Ergebnisse man mit einem partizipativen Konzept erreichen kann. Ich danke ihnen. Sie haben auch dazu beigetragen, dass ich längere Argumentationen in knappere Aufzählungen verwandelt habe, um die Übersichtlichkeit des Textes zu erhöhen. Aber die Aufzählungen in diesem Buch sollen nicht dazu verführen, etwas als in sich geschlossen zu betrachten. Es sind Perspektiven und Denkmöglichkeiten, die für den Autor plausibel und viabel erscheinen, die aber auch stets weiterzuentwickeln und neu zu denken sind. Es gehört zur Paradoxie einer Intention, das Lesen

durch Aufzählungen zu erleichtern, dass damit zugleich eine Vollständigkeit suggeriert wird, die allenfalls durch Reduktion und Auslassungen hergestellt werden kann.

Auch die zahlreichen von mir gegebenen Beispiele müssen immer wieder weiterentwickelt und neu gedacht werden. Insoweit ist der Leser bzw. die Leserin aufgefordert, für sich Lücken und fehlende Passungen aufzuspüren, um ein neues Konstrukt aufzubauen. Wenn dabei einiges aus dieser Arbeit von Nutzen sein kann, dann hat sie für mich ihren Zweck erfüllt. Im Internet findet sich neben dem Methodenpool auch ein kurzes Wörterbuch zur konstruktivistischen Didaktik, das ergänzend zum Verständnis herangezogen werden kann.

Ohne die Unterstützung von Charlotte, Nils und Heike Reich hätte ich das Projekt nicht realisieren können. Besonderer Dank gebührt meinem Freund Johannes Wickert, der den Text nicht nur eingehend studiert und kritisiert, sondern mir durch seine vielen Gespräche auch wertvolle Anregungen gegeben hat. Viele seiner Hinweise haben zu einer Verbesserung geführt, die hoffentlich seinen Ansprüchen genügt – auch wenn ich Albert Einstein nicht wie gewünscht als Vorläufer des Konstruktivismus in den Text einbauen konnte. Luise Mangold hat mir mit grundsätzlichen Vorschlägen sehr geholfen. Sie hat auch fast alle Symbole in dieser Arbeit entworfen. Meine Kollegen Stefan Neubert, Hans-Joachim Roth und Dietrich Zilleßen haben den Text der 1. Auflage kritisch kommentiert und mir dadurch neue Impulse gegeben. Aus meiner damaligen Doktorandengruppe möchte ich für ausführliche Hinweise insbesondere Michael Hassenfratz, Bertram Otte, Gertrud Wolf, Rüdiger Wild und Lucia Zimmermann danken.

Köln, im Januar 2012

Kersten Reich

Hinweise

Symbole im Buch

Während der inneren Dialoge über diese Arbeit habe ich festgestellt, dass mir drei »Gesprächspartner« wichtig waren. Sie treten mit folgenden Symbolen im Text auf:



Der *Buchverweis* steht ausgewählt dort, wo auf wichtige weiterführende Literatur verwiesen wird, die den konstruktivistischen Ansatz noch näher erhellen kann. Er soll dort auf weiterführende Literatur hinweisen, wo ein Thema im Text nur kurz angesprochen werden kann, obgleich es für den Ansatz wichtig ist. Für weiteres Interesse mögen auch die ansonsten gegebenen Literaturhinweise hilfreich sein.



Die *Ironikerin* ist eine Position, die für die konstruktivistische Didaktik eine wichtige Perspektive darstellt (vgl. Kapitel 5.3.5). Sie lächelt, wenn der Autor wieder einmal meint, etwas auf den Punkt gebracht zu haben, sie macht zwischendurch Einwände, die der Autor unkommentiert stehen lässt, sie verstört den Text oder spitzt ihn zu.



Die *Praktikerin* hingegen fordert ein, worauf viele Leser Wert legen: Was heißt dies konkreter für die Praxis? Sie ist auch bei den Studienaufgaben im Internet eine tragende Leitfigur. Mitunter hat sie mich ermahnt, möglichst alles nur für die Praxis zu denken, aber ich habe mich auch gegen sie behauptet: Ohne Reflexion hätte die Praxis keinen Gewinn von einer konstruktivistischen Didaktik.

Das Symbol  taucht überall dort auf, wo weiterführende Texte im Online-Methodenpool gefunden und nachgeschlagen werden können. Der Methodenpool mit seiner umfassenden Text- und Linksammlung findet sich unter <http://methodenpool.uni-koeln.de>.

Studienbuch

Im Internet findet sich auf der Eingangsseite des Methodenpools ein Link zum Studienbuch, in dem einzelne Aspekte der konstruktivistischen Didaktik – geordnet nach den Kapiteln dieses Buches und ausgewählten Methoden des Methodenpools – sowohl mit individuellen als auch mit gruppenbezogenen Aufgaben erweiternd bearbeitet werden können. *Bitte beachten:* Der Benutzername für die Studienaufgabenseite lautet **Didaktiker**, das Kennwort heißt **KonDidaktik**.

1. Beziehungsdidaktik

Denken Sie einen Moment zurück an Ihren ersten Schultag. Erinnern Sie sich an den Raum, die Sitzordnung, den ersten Eindruck von Ihrer Lehrerin oder Ihrem Lehrer, an die Mitschüler? Neben mir saß Marie. Ich war zu spät gekommen und musste mich neben sie in die letzte Reihe setzen. Sie war sehr vorsichtig, schüchtern, und brachte kein Wort heraus, als ich sie ansprach. Später erfuhr ich, dass sie keine Geschwister hatte und sehr behütet war. Sie suchte immer Kontakt zur Lehrerin, und nach ein paar Wochen saß sie in der ersten Reihe, weil sie so leise sprach. Ich dagegen blieb hinten sitzen. Die Schule interessierte mich nicht sonderlich. Dafür kannte ich alle Automarken meiner Zeit auswendig und rechnete mit Zahlen nur so aus Spaß. In Deutsch hatte ich gleich schlechte Leistungen, weil ich keine Bücher las. Bei uns zu Hause gab es ja auch keine. Die Lehrerin hatte es nicht leicht. Wir waren so viele Schüler. Und sie konnte nicht auf jeden eingehen. In die hinteren Reihen kam sie ohnehin nie, das war zu weit entfernt, und es standen zu viele Bänke dazwischen. Und deshalb saß ich gerne dort, denn so merkte sie nicht, wenn ich wieder Autos zeichnete. Nur Marie kam besser mit, was ich bei ihr nicht gedacht hatte. Sie war so ängstlich, dass sie alles mitschrieb, und das gefiel der Lehrerin ausgesprochen gut.

1.1 Warum sind Beziehungen auch im Lehren und Lernen entscheidend?

Die Skizze meines ersten Schultages zeigt, dass es im Lernen und in der Schule nicht nur um Fachinhalte geht. Wenn wir uns zurückerinnern, dann fallen uns in erster Linie unsere Lernumgebungen und die in ihnen agierenden Personen ein. Ich weiß auch nicht, warum ich mich heute an Marie erinnere, aber sie muss mich beeindruckt haben, denn ich kam aus einer anderen Lebenswelt. Wer wird sich an mich als damaligen Schüler erinnern? Zur Lernumgebung gehören auch der Raum, die Zeit, die Umstände und Ereignisse, die wir sehr unterschiedlich wahrnehmen.

Von heute aus frage ich mich insbesondere, wie meine Lehrerin ihren Beruf aufgefasst haben mag. Sie hatte ab der Mitte der Klasse nach hinten jedenfalls wenig Kontakt und alle Lieblingsschüler vorne um sich herum versammelt. Erst später wurde mir klar, dass so Bildungschancen als Lebenschancen verteilt wurden. Wir sind dann bald weggezogen, und ich vermute, dass ich wohl nicht aufs Gymnasium gekommen wäre, wenn ich mich nicht in den engeren Freundeskreis vorgearbeitet hätte. Bei einem anderen Lehrer hatte ich später mehr Chancen. Ihn interessierte Mathe mehr als Deutsch.

Beziehungen im Lernen, so denke ich, sind die entscheidende Lernumgebung, damit Lernen in der einen oder anderen Weise stattfinden kann. Marie hat es durch ihre Beziehung geschafft, in die erste Reihe zu kommen und Kontakt zu ihrer Lehrerin zu finden. Dies war für sie passend und schaffte, wie ihre Ergebnisse dann zeigten, eine gute Lernvoraussetzung. Ich hingegen schaffte es, mich aus der vorderen Ebene herauszuhalten, und selbst meine mathematischen Fähigkeiten kamen in der letzten Reihe kaum noch zur Geltung. Die Lehrerin wunderte sich zwar, weshalb ich denn wenigstens in Mathe gut sei, aber ansonsten hatte sie ihr Urteil über mich schnell gefällt. Sie mochte Autos überhaupt nicht, da ihr Bruder bei einem Autounfall ums Leben gekommen war.



Aber kann und darf es sein, dass Lehrerinnen und Lehrer so willkürlich nach ihren eigenen Vorstellungen ihre Lerner beurteilen? Hatte Marie nicht einfach nur Glück, auf diese Lehrerin zu stoßen und nicht auf deinen späteren Lehrer, der Mathe mehr schätzte? Liegen in diesen blinden Flecken deiner ehemaligen Lehrer nicht große Gefahren für die Lerner, wenn sie Lern- und Bildungschancen zugewiesen bekommen?

Bevor wir diese Fragen diskutieren wollen, gebe ich ein weiteres Beispiel: Frau S. war immer in schwarz gekleidet. Erst später nach der Schulzeit hatte ich erfahren, dass sie die einzig Überlebende ihrer Familie war. Sie war Jüdin. Berühmt war sie für ihren hohen moralischen Anspruch und ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. Wenn sie ein Urteil sprach, dann hatten wir intuitiv ein hohes Vertrauen, weil ihre Autorität unangreifbar schien. Sie war jedoch eher gefürchtet als beliebt. Eines Tages stellte sie uns das Aufsatzthema »Menschen im Regen«. Wir tuschelten und einige bemerkten, jetzt müsse wohl etwas Depressives geschrieben werden. Ich war schnell wieder einmal in einer Verweigerungshaltung und suchte eine Lösung, nicht über den Regen zu schreiben. Also wählte ich einen Regentropfen, aus dem heraus ich auf Menschen in der Stadt sah, aber ich konnte sie nur durch den verzerrten Fokus meines Tropfens erblicken. Als sie die Arbeit zurückgab, verharrte sie einen Moment und las dann mit langsamer Stimme meinen Aufsatz vor. Zum Schluss sah sie mich an und sagte: »So etwas Schönes habe ich Ihnen gar nicht zugetraut. Ich gebe Ihnen ein Gut dafür.« Das war meine beste Deutschnote bis dahin. Heute muss ich sagen, dass ich offenbar sehr viel Glück hatte, in der Strenge ihrer Gedanken mit einem Regentropfen Platz bekommen zu haben. Weil sie so unangreifbar schien, habe ich ihren Worten geglaubt. Damit konnte eine sich selbst erfüllende Prophezeiung geschehen, und meine Leistungen in Deutsch wurden schlagartig sehr gut. Später habe ich jedoch erkennen müssen, dass die Geschichte nicht so viel hergab wie meine Fantasie über sie. Doch seitdem wusste ich für mich, dass Beziehungen ausschlaggebend sind, um etwas im Leben zu verändern.

Seither habe ich immer wieder auf solche Geschichten geachtet, die zwischen den Zeilen zeigen, wie die Beziehungen unser Leben bestimmen. Manche Geschichten beeindruckten mich besonders, wie z.B. die folgende Geschichte eines Freundes: »Als ich in die weiterführende Schule kam, da hatte ich einen langen Fahrweg. So kam ich am ersten Schultag als Letzter an. Alle Plätze waren belegt, und der Lehrer stand streng vor der Klasse. Unpünktlichkeit mochte er nicht. Als ich ihn fragte, wo ich denn sitzen

solle, da antwortete er, dass ich nun lernen müsse, dass man eben kein Pech haben darf. Pech sei, wenn man der Letzte sei. Und die Letzten werden diese Schule ohnehin verlassen müssen.«

Es sind bestimmte Geschichten, die in unserer Erinnerung auftauchen. Sie scheinen tief in uns verwurzelt zu sein. Und mit Abstand erinnern wir gerne jene, in denen wir auch emotional sehr betroffen waren. Denken Sie an Ihre Kindheit und Jugend zurück. Was waren die glücklichsten Lernmomente? Was waren die schönsten Lernerlebnisse? Was erinnern Sie, wenn Sie daran denken, wann Sie etwas Neues mit einem Aha-Erlebnis gelernt haben? Ich habe immer wieder Freunden und sehr vielen Studierenden verschiedener pädagogischer Richtungen diese Fragen gestellt. Nur ganz selten kamen der Unterricht und die Schule in den Antworten vor, obwohl wir dort einen großen Teil unserer Zeit verbracht haben. Offenbar haben wir jedoch in anderen Situationen intensiver gelernt.

Frage ich die ältere Generation, so war oft von der Nachkriegszeit, von einer großen Autorität und von rigiden Strafen die Rede, die sich tief in das Bewusstsein eingepägt hatten. Lehrende erschienen als allwissend und unnahbar. Nähern sich die Befragungen immer mehr unserer heutigen Zeit, dann werden sie oft menschlicher und liberaler – ganz ein Spiegel im Wandel der kulturellen Verhältnisse. Nun gibt es aber auch viele Geschichten, in denen öfter nicht rigide Autorität und Ignoranz, sondern Überbehütung, Laisser-faire und Gleichgültigkeit als ebenso unglückliche Beispiele stehen. Lehrende, ganz gleich wie wir sie fachlich, d.h. in den Fächern, die sie unterrichten, beurteilen mögen, sind zunächst immer Menschen und als Menschen bilden sie eine menschliche Lernumgebung. Diese Seite hat man ihnen in ihrer Ausbildung aber meist verschwiegen, weil man erwartet, dass sie dies selbst regeln und professionell lösen.

Jede Lehrerin und jeder Lehrer, alle Dozenten, Professoren, Weiterbildner und überhaupt pädagogisch Handelnde müssen sich stets vergegenwärtigen, dass nicht nur die Räume und äußere Bedingungen, nicht nur die Schülerinnen und Schüler mit ihren Voraussetzungen, nicht nur alles andere um sie herum eine Lernumgebung darstellt, sondern dass sie zunächst die wichtigste Lernumgebung für ihre Lerner sind. Frau S. mag für sich gedacht haben, dass sie »nur« eine Deutschlehrerin sei, aber in ihren Urteilen hat sie weit mehr als fachliche Urteile gesprochen. In ihrer Kommunikation mit den Lernern stellen Lehrende immer Beziehungen her, die als Rahmen und Umgebung auch über alles fachliche Lernen mitentscheiden:

- In einer gemeinsamen Interaktion und Kommunikation wird eine kulturelle, zwischenmenschliche Atmosphäre gebildet, die für jedes Lernen einen Rahmen der Forderung und Förderung herstellt. Gelingt dieser Rahmen nicht, dann werden Forderungen unglaubwürdig und Förderungen fallen zu gering aus.
- Die Glaubwürdigkeit des Lehrenden für das, »wofür« er oder sie steht, ist ganz entscheidend für die Glaubwürdigkeit und damit Wertigkeit der Interaktion und Kommunikation. Lernende spüren sehr schnell, wenn jemand nicht sagt, was er meint, wenn eine Lehrende nicht das lebt, was sie vorgibt und fordert, wenn Krea-

tivität gefordert, aber nur Langeweile geboten wird. Lernen ist immer eine soziale Situation und ein zwischenmenschliches kommunikatives Ereignis.

- Wenn die Inhalte einseitig in den Vordergrund geschoben werden, dann wird zugleich ein Mangel an Beziehungen erkennbar. Rationalisierungen, formale Denksysteme und Beurteilungen, einseitige Bevorzugung bestimmter Denk- und Lernmuster sind dann die Folge. Ein solches rationalisierendes System verwehrt vielen Lernern hinreichende Lernchancen. Obwohl dies manchen Lehrenden als bequem erscheinen mag, weil es Distanz zu den Lernern und damit eine scheinbare Objektivität des Urteils wahrt, ist es nichts anderes als eine Flucht in eine pädagogische Inkompetenz, die den gewählten Beruf verfehlt, weil sie Kontaktschwäche, Mangel an fördernder Begegnung und vor allem eingeschränkte Dialogfähigkeit zeigt. Solche Fehlhaltungen führen zu negativen Vorbildern nicht nur in der Sozial- und Methodenkompetenz, sondern auch in der Fachkompetenz: Hier sind heute mehr denn je Teamfähigkeit und wechselseitig bereicherndes Beziehen aufeinander gefragt. Eine rein inhaltsdominante Schule oder ein inhaltsbezogenes Lernen ohne Beziehungen ist nicht nur eine Illusion, sondern führt auch zu einer qualitativ schlechten und ineffektiven Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse.
- Für Lerner ist es wichtig, den Sinn und Verwendungszusammenhang ihres Lernens zu erkennen. Wenn sie noch klein und unerfahren sind, dann vertrauen sie insbesondere ihren Lehrerinnen und Lehrern. Sie erwarten, dass sie nichts Sinnloses lernen, auch wenn sie noch nicht immer verstehen können, warum sie etwas Bestimmtes lernen sollen. Auch wenn die Lerner erwachsen werden, so bleibt die Sinnfrage kommunikativ vermittelt. Zu oft durchschauen wir als Lerner nicht, wohin uns das Lernen führen wird. Deshalb benötigen wir Beziehungen, in denen wir Fragen hierzu wie auch Fragen über die eingesetzten Methoden des Lernens offen und vertrauensvoll besprechen können.

Wenn man jedoch regelmäßig als Lerner oder Besucher deutsche Schulen betritt, dann drängt sich der Eindruck auf, dass besonders ab der Sekundarstufe wenig von der Beziehungsseite bei Lehrenden anzukommen scheint. Wie jedoch konnte es trotz der genannten Gründe zu einer gegenwärtig in Deutschland festzustellenden Vernachlässigung der Beziehungsseite des Lehrens und Lernens und einer nur mangelhaft entwickelten Beziehungsdidaktik kommen?

Dahinter steckt, so glaube ich, eine große Illusion über das Lernen: Viele Lehrende gehen immer noch von einem pädagogischen Robinson-Modell aus. Robinson steht in der Aufklärungspädagogik für die Möglichkeit eines individuellen Lerners, der durch Einsatz von Kraft und Disziplin sich am eigenen Schopf packt und so aus dem Sumpf zieht.¹ Indem er individuell lernt, scheint er das Wesen des Lernens begriffen zu haben: sich mit den Inhalten allein und den Gegenständen, die für sein Leben wichtig sind, individuell zu beschäftigen. In einer vernünftigen Welt sagen ihm Experten, was diese Inhalte und Gegenstände sein sollen, aber immer müssen wir allein uns mit ihnen be-

1 Eine genauere Analyse gebe ich in Reich (2005, Kapitel 6).

schäftigen und eigenverantwortlich lernen. So hat man Schulbücher erfunden und große Schulklassen mit frontalen Methoden, denn auch in solchen Klassen lernt scheinbar ein jeder wie auf einer Insel für sich allein.

Heute wissen wir immer mehr, wie illusionär eine solche Lernvorstellung ist. Selbst wenn es disziplinierte Einzelkämpfer gibt, die vor allem das lernen, was ihnen Experten vorgeben, so sind sie keineswegs mehr der Idealfall für eine berufliche Situation mit Zukunft. Und auch rückblickend erkennen wir, dass eine individualisierende Überlebenspädagogik – meist verbunden mit starkem Selektionsdruck – nicht nur individuell Inhalte vermittelt hat, sondern immer auch Beziehungen z.B. in autoritärer Abhängigkeit, die bestimmte Weltbilder und Interessen kulturell vermittelt haben. Oder, wenn wir heutige empirische Schulleistungsforschungen ansehen, dann müssen wir erkennen, dass die sozialen Beziehungen gerade in Deutschland ausschlaggebender für den Schulerfolg sind als etwa Intelligenz oder Durchhaltekraft der Lerner. Die Illusion der Chancengleichheit, in der ein jeder Einzelkämpfer gegen den Rest der Welt dann siegreich sein kann, wenn er nur nach Begabung und Neigungen gewissenhaft lernt, wird uns lebenspraktisch durch die Beziehungen, in denen wir leben, immer wieder vorgeführt. Hier hat der Lerner aus sozial schwachem Hintergrund bei gleicher Begabung wie ein Lerner aus »guten« Verhältnissen eben nachweislich nicht die gleichen Chancen. Und diese Chancengleichheit hat die Schule der Moderne, auch wenn sie es sich zum Ziel gesetzt hatte, nicht beseitigen können.



Die Idee der Chancengleichheit war in Deutschland in den letzten 30 Jahren immer wieder eine bildungspolitische Leitlinie. Aber Studien belegen eindringlich, dass diese Idee mehr ein Ideal als eine Realität war und ist. In kaum einem anderen Land der Welt hat der soziale Status einen so starken Einfluss auf den schulischen und beruflichen Erfolg wie in Deutschland, was zuletzt vor allem durch die Pisa-Studien belegt wurde. Zur Illusion der Chancengleichheit vgl. insbesondere die klassische Arbeit von Bourdieu/Passeron (1971). Zur Analyse von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im internationalen Vergleich siehe vor allem die Einführung von Hutmacher u.a. (2001), in der auch Gerechtigkeitstheorien vorgestellt und diskutiert werden. Aus der Sicht dieser Forschungen ist immer deutlicher geworden, wie entscheidend Beziehungen vor allem in sozialer, kultureller und ökonomischer Hinsicht für das Lernen sind.

1.2 Ist ein didaktisches Menschenbild notwendig?

Der Gymnasialprofessor Raat, der von seinen Schülern als Tyrann mit dem Titel »Unrat« verhöhnt wird, kennt nur Pflichttreue zu den Werten der kleinbürgerlichen Welt, den Segen der Schule für das spätere Leben und verherrlicht die Liebe zum Waffendienst. In seinem Roman »Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen« hat Heinrich Mann damit nicht nur eine Satire über die kleinbürgerliche Welt geschrieben, sondern auch über eine Pädagogik geurteilt, die durch Machtmissbrauch in Beziehungen gekennzeichnet ist und sich der Inhalte und des Wissens als einer Schablone für diesen Missbrauch bedient. Solche Macht äußert sich in einer engen Auswahl von normativen Inhalten, die autoritäre Unterwürfigkeit artikulieren und deren Sinn aufgeschlossenen

Lernern zuwider ist. Um den Sinn jedoch durchzusetzen, praktiziert der Pädagoge draconische Strafen, gibt ungerechte Zensuren, greift sich einzelne Schüler willkürlich heraus und erlässt sinnwidrige Anordnungen. Um den Widerstand seiner Schüler immer weiter zu brechen, verfolgt er sie auch nachts und wird dabei dann Opfer seiner eigenen unterdrückten Triebe. Auf der Suche nach aufsässigen und sittenwidrig lebenden Schülern gelangt »Unrat« in die zwielichtige Kneipe »Zum blauen Engel«, um in Rosa Fröhlich eine verwirrende Erotik zu finden, die ihn nicht mehr loslässt. Er untergräbt damit die Autorität bei seinen Schülern und aus dem Jäger wird ein Gejagter, denn als er Rosa verfallen ist und sie heiratet, da vernichtet er zugleich seine kleinbürgerliche Existenz und wird selbst zu dem, was er bei seinen Schülern als Entartung fürchtete: zu einem Untertan, der schließlich Hass gegen seine Unterdrücker entwickelt.

Professor Unrat mag als literarische Verarbeitung eines Prototyps von Pädagogik gelten, der lange das Schulsystem beherrscht hat. Sich selbst oft als gescheiterte Gelehrte sehend, waren insbesondere Gymnasialprofessoren meist dem praktischen Leben entfremdete Personen, denen äußerliche Disziplin über alles ging und die in einem autoritären Staat in einem Korsett von Normen und Verpflichtungen gefangen waren, das sie voller Macht gegen ihre Schüler agierten. Hier wurde aus Angst vor Strafen gelernt, und die Hackordnung, die der Lehrer produzierte, wurde unter den Schülern weitergegeben.

In einer solchen Pädagogik entstand das Menschenbild des Besserwissers, der durch die Macht des Lehrers verkörpert wurde. Sein Besserwissen bezog sich einerseits auf die Bildung, die durch ein Studium erworben wurde, andererseits durch die Disziplin, die als normative Tugendlehre den Beziehungsalltag beherrschte. In dieser Ausgestaltung haben jene, die solche Pädagogik zur Aufrechterhaltung der Herrschaftsinstitution Schule unterhielten, offen davon gesprochen, die Lehrenden auf ein bestimmtes Welt- und Menschenbild festzulegen.

Im Prozess der Demokratisierung der Gesellschaften ist eine derartige Herrschaftspädagogik überwunden worden. Aber dennoch sind damit nicht alle Erscheinungen beseitigt worden, die durch ein großes Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden besonders im schulischen Lernen immer wieder entstehen. Angesichts einer offeneren Gesellschaft würde ein Gymnasiallehrer, der in seiner Freizeit erotischen Bedürfnissen nachgeht, heute zwar weniger auffallen, damit ist auch ein starker unterdrückender Impuls im Sinne des Nachspionierens oder eines Zugriffs auf die gesamte Lebensweise von Menschen verschwunden. Dennoch sind bestimmte Bildungsinhalte geblieben, die Lehrer als Experten verteidigen. Und es gibt bestimmte Disziplinierungen, die sie als Verhalten erwarten. Solche Erwartungen jedoch bestimmen sich durch ein Menschenbild, das die Lehrenden bewusst oder unbewusst vertreten. Dieses Menschenbild ist gegenüber Professor Unrat heute sehr viel offener, in der Werthaltung auch ambivalenter geworden (vgl. Kapitel 2.3), aber in der Haltung des Besserwissers ist oft auch ein Rest der autoritären Haltung erhalten geblieben.



Das Unbewusste, der drängende Impuls aus eigenen, unverarbeiteten Motiven, das kann ich dir als erfahrene Ironikerin sagen, spielt auch heute noch eine wichtige Rolle im Handeln der Lehrer. Der Besserwisser ist eine Figur, die gerne dann auftritt, wenn der eigene Selbstwert nicht sehr hoch ist. Mag dies auch menschlich sein, so gibt es angesichts der Beziehungsmacht, die Lehrende ausüben, heute nicht die Offenheit, wie du glaubst. Die Lerner wehren sich bis heute, indem sie bei besonderen Schrullen ihren Lehrern Spitznamen wie zu »Unrats« Zeiten geben. Schau auf deinen Spitznamen, und ich sage dir, wer du bist.

Mit der Entscheidung für ein bestimmtes inhaltliches und beziehungsorientiertes Vorgehen in Lehr- und Lernprozessen entwickeln Didaktiker grundsätzlich eine Haltung und einen Stil, den ein Außenstehender als ein didaktisches Menschenbild deuten könnte. Insbesondere die wiederholt und kontinuierlich auftretenden Aspekte des didaktischen Handelns können wir einem solchen Menschenbild zuordnen. So etwa hat früher Paul Heimann, der Begründer der lerntheoretischen Didaktik, Lehrende darauf aufmerksam gemacht, dass sie in der Analyse der Voraussetzungen des Unterrichts Verantwortung dafür tragen, die Lerner möglichst alle gleich zu behandeln und ihre Lernvoraussetzungen nicht zu übersehen. Wolfgang Klafki hatte insbesondere auf Schlüsselphänomene auf der Inhaltsseite aufmerksam gemacht, die Lehrende in ihr Denken über Demokratie, Gleichheit, Umwelt usw. einbringen sollten. Und ich mache hier besonders darauf aufmerksam, dass die Beziehungen und die Kommunikation mit den Lernern und der Lerner untereinander ganz wesentlich zu einem didaktischen Menschenbild gehören.

Ein solches Menschenbild jedoch kann heute nicht mehr wie zu Professor Unrats Zeiten von oben instruiert und kontrolliert werden. Jeder muss seinen eigenen Weg finden, jede muss ihre eigenen Entscheidungen in der Bevorzugung des einen oder anderen Weges, der einen oder anderen Perspektive finden. Insoweit kann und will ich an dieser Stelle nur einige Anmerkungen über *mein* didaktisches Menschenbild machen, um der Leserin und dem Leser so auch einen Zugang zu einigen Motiven und Gründen, dieses Buch zu schreiben, zu nennen. Lehrende, so denke ich, sollten Beziehungsdidaktiker sein. Zu ihrem didaktischen Menschenbild sollte dabei für mich mindestens gehören:

- Eine Freude am menschlichen Kontakt, eine Offenheit für solche Kontakte und ein dialogisches Verhalten in der Kommunikation.
- Die Fähigkeit zur Anerkennung und Wertschätzung anderer in dieser Kommunikation, was insbesondere bedeutet, anderen Anerkennung im Blick auf ihre und nicht die eigenen Voraussetzungen zu geben. Dazu ist ein eigener hoher Selbstwert erforderlich.
- Geduld und Durchhaltevermögen, weil in pädagogischen Prozessen fast nie etwas schnell und mechanisch geschieht.
- Die Bereitschaft zur Förderung und Unterstützung anderer, weil dies das wesentliche Kernziel aller pädagogischen Berufe ist.
- Die Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung, weil auch der Pädagoge nicht ohne Krisen und Entwicklung bleiben kann.

- Eine forschende und neugierige Einstellung zu allem, was auf der Beziehungs- und Inhaltsseite erscheint, weil nur darüber eine mechanische Routine vermieden werden kann.
- Fantasie in der Gestaltung einer anregenden Lernumgebung, um Langeweile für andere und für sich zu vermeiden.
- Fachliche Kompetenz und inhaltlicher Forscherdrang, um hinter die Oberflächlichkeit der Stoffvermittlung zu blicken und den Sinn der Inhalte zu ergründen.

Test: Sie sollten am Beispiel der nachfolgenden Tabelle in einer Selbstreflexion sich einmal vergewissern, was Ihr didaktisches Menschenbild ist. Stimmen Sie mit meinem überein oder ergeben sich auch andere Felder?

	Das bringe ich schon mit	Das muss ich noch besser entwickeln	Welcher didaktische Ansatz hilft mir hier?
Kontaktfreude			
Anerkennung/Wertschätzung mit hohem Selbstwert			
Geduld und Durchhaltevermögen			
Fördern und unterstützen können			
Eigene Weiterentwicklung wollen			
Forschende und neugierige Einstellung			
Fantasie in der Gestaltung der Lernumgebung			
Fachliche Kompetenz			
Ihre Felder:			

Schaubild 1: Mein didaktisches Menschenbild

1.3 Lehrer- und Lernerrollen pragmatisch, konstruktiv und systemisch gestalten

Aus der Sicht einer Beziehungsdidaktik nimmt die fachliche Kompetenz nicht die erste Stelle ein. Das bedeutet nicht, dass wir sie damit unterschätzen wollen. Aber es ist vor allem im Blick auf den beruflichen Erfolg aller, die professionell Didaktik über längere

Zeit betreiben, bekannt, dass die fachliche Seite allein nicht den Erfolg garantiert. Wenn Sie bei der Selbstreflexion nach *Schaubild 1* erkennen, dass Sie wenig mitbringen und noch vieles entwickeln müssen, dann entsteht die kritische Frage, ob Sie den für Sie richtigen Beruf ergreifen oder ergriffen haben.

Die letzte Spalte in dem Schaubild soll helfen, auch den didaktischen Ansatz zu markieren, der Ihnen bei Ihren Aufgaben helfen kann. Hier gibt es einige Angebote, die teils eine gleiche Richtung zeigen, in vielen Fragen jedoch auch unterschiedliche Möglichkeiten aufweisen. Sie müssen für Ihren Stand und für Ihre Bedürfnisse entscheiden, was zu Ihnen passt und was Ihnen helfen kann. Dabei scheinen mir heutzutage drei Anforderungen an die Didaktik allgemein sehr wichtig geworden zu sein:

1. Didaktik sollte pragmatisch sein, denn nur das, was auch praktisch umsetzbar und realistisch durchführbar ist, wird über eine längere Zeit Orientierung geben und Erfolgserlebnisse verschaffen.
2. Didaktisch sollte konstruktiv sein, denn nur das, was auch zu konkreten Ergebnissen und evaluierbaren Erfolgen führt, wird Lernende überzeugen können.
3. Didaktik sollte systemisch sein, denn nur das, was im Kontext von Beziehungen und Wechselwirkungen in Beziehungen begründet, erlebt und reflektiert wird, kann der Komplexität des Lernens genügen.

Ich will nachfolgend für diese drei Anforderungen im Blick auf die Bedeutung für die Lehrer- und Lernerrolle einige Hinweise geben, die zugleich die eben eingeführte Selbstreflexion noch weiter differenzieren helfen können.

1) *Pragmatisch*

Eine pragmatische didaktische Einstellung zeigt sich für mich vor allem darin, dass keine unerfüllbaren und in die Praxis nicht umsetzbaren Ideale aufgestellt werden, die nur den Theoretikern in den Universitäten Befriedigung verschaffen, die Praktiker hingegen mit einem Praxisschock in die Praxis gehen lassen. Eine pragmatische Wende in der Pädagogik ist insbesondere durch John Dewey vollzogen worden, dessen Werke deshalb bis heute nachhaltig zur Entwicklung unserer pädagogischen Einstellungen genutzt werden können. Experience, was wir nur eingeschränkt mit Erfahrung übersetzen können, weil es eine stark aktive Seite trägt, ist bei Dewey ein pragmatischer Grundbegriff, der zugleich die Quelle, das Ziel und das Kriterium unserer geistigen und lernenden Aktivität angibt. Wir lernen in Erfahrungen, d.h. im Handeln, was uns etwas lernen lässt, das wir in späteren Handlungen einsetzen. So verändern wir uns im handelnden Lernen und verändern über das Lernen das Handeln. Dabei kommt es auf verschiedene pragmatische Kriterien an, die ich hier zusammenfassend und ohne Anspruch auf Vollständigkeit nennen will¹:

1 Zur Literatur vgl. auch meine Internet-Seite URL: <http://dewey.uni-koeln.de>. Zu den Lernstufen, die Dewey vorschlägt, vgl. Kapitel 6.1.

- *Experience* zeigt sich für das Lernen als *learning by doing*. Hier ist die Ermöglichung von Erfahrungen für die Lerner notwendig, die in weiteren Erfahrungen genutzt, erweitert, verändert werden können. Deshalb sollte es ein oberster Grundsatz allen Lernens sein, dass dieses Lernen dazu genutzt werden kann, ein Wachstum (*growth*) für den Lerner zu erzielen. Ein Lernen um seiner selbst willen, d.h. z.B. bloßes Auswendiglernen oder »toten« Stoff lehnt eine pragmatische Sicht ab. Dagegen wird ein Lernen bevorzugt, das neue Lern- und Handlungschancen eröffnet.
- Lernen erfolgt immer in einem Kontext, in einer Lernumgebung, und der wichtigste Aspekt einer solchen Lernumgebung ist die Interaktion der Lerner zwischen sich und dem Lerngegenstand, der Lerner untereinander und zu den Lehrenden. Solche Interaktionen sind situativ, d.h., es sind jeweils einmalige Situationen und menschliche Begegnungen in ihnen, die beachtet werden müssen. Aus pragmatischer Sicht mag es hier zwar oft ähnliche Lösungen für ähnliche Situationen geben, aber eine schematische Lösung für alle Fälle ist weder sinnvoll noch möglich.
- Eine Interaktion in einer demokratischen Gesellschaft erzwingt zwei Richtungen, die wir pragmatisch realisieren müssen: Freiheit und Partizipation. Einerseits streben auch Lerner immer wieder nach Freiheit und müssen im Lernen jene Freiheiten erhalten, die sie eigene Wege gehen lassen. Vor allem dürfen Lehrende sie nicht ausschließlich auf ein tradiertes und überkommenes Wissen verweisen, sondern müssen ihnen stets die Freiheit zur eigenen Interpretation und Deutung ermöglichen. Dies gelingt nur dann hinreichend, wenn eine umfassende Partizipation ermöglicht wird. Das Beispiel Demokratie kann dies zeigen: Wenn Demokratie bloß als ein Lehrstoff von außen unterrichtet wird, dann führt dies schnell in die Politikverdrossenheit. Wenn hingegen in konkreter Partizipation Demokratie als eine lebbare Lebensform schon im Kleinen gezeigt wird, dann wird sie verteidigt und entwickelt werden (vgl.  *Demokratie im Kleinen*).
- Interaktionen fordern uns zugleich auf, immer auf den sozialen Hintergrund und die Wirkungen, auf das Soziale zu achten, wenn wir Lehren und Lernen. Da Lernen auf Wachstum orientiert sein soll, müssen wir insbesondere die Lerner fördern, ihre Lern- und Handlungschancen konkret erhöhen, wenn das Lernen insgesamt erfolgreich sein soll. Diese Förderung muss für Dewey immer kommunikativ vermittelt sein, und sie erfolgt nie ausschließlich oder überwiegend fachlich, sondern muss an die alltägliche Lernumgebung, den kulturellen Kontext und die sozialen Voraussetzungen der Lerner anschließen. Dabei kommt es weniger darauf an, ein spezielles und begrenztes Wissen zu erwerben, als vielmehr darauf, sich Methoden der Untersuchung (*inquiry*) und des Experimentierens anzueignen, die auch für andere Fälle in Zukunft genutzt werden können.
- Lerner benötigen eine konsequent gestaltete Lernumgebung, aber diese darf nicht alles aus der Sicht der Lehrenden vorgeben. Sie muss vor allem für ein eigenes Handeln des Lerners, für das Herausfinden von Problemen und Lösungen aus der Sicht der Lerner offen sein, um das Lehren und Lernen nicht bloß von außen und mittels extrinsischer Anreize (z.B. Belohnungen oder Bestrafungen) zu regulieren, sondern aus dem Bewusstsein und Wollen der Lerner heraus intrinsisch, d.h. aus eigener

Überzeugung und eigenem Willen zu fördern. Dabei ist ein pragmatisches Vorgehen, das zugleich partizipativ ausgelegt und auf eine Freiheit (mit verantwortlicher Lernkontrolle) hin angelegt ist, eine wesentliche Voraussetzung, dieses Ziel überhaupt erreichen zu können.

Will man als Lehrender diese pragmatischen Kriterien einhalten, dann verändert sich die Rolle des Lehrenden erheblich. Eine pragmatische Haltung ist mehr als ein Leben nach Tipps und Ratgeberhilfen. Es ist eine umfassende Einstellung, denn in den je einmaligen Situationen wird den Lehrenden nie ein Ratgeber mit seinen Tipps für alle Fälle zur Seite stehen, der einem etwas ins Ohr flüstert, wenn man nicht weiter weiß.



Als Lehrender muss ich mir selbst Rat werden, indem ich eine Haltung kultiviere, die auf Kriterien beruht, die ich selbst eingesehen und verstanden habe. Dies wird meinen persönlichen Lehr- und Lernstil bestimmen, und so werde ich von anderen wahrgenommen werden.

Deshalb erscheint die Beziehungsarbeit am eigenen Bild und Stil mir heute als ausgesprochen wichtig. Sie findet z.B. gegenwärtig in Kommunikationstheorien einen wesentlichen Ausdruck (vgl. weiterführend Reich 2005, Kap. 2).

2) *Konstruktiv*

Was bedeutet es, in einer Beziehungsdidaktik konstruktiv vorzugehen? Konstruktiv ist zunächst alles, was den Lernern nützt, in ihrem Lernen jene Fortschritte zu machen, die von ihnen und von anderen (bei Vorgaben) erwünscht sind. Wenig konstruktiv ist es, wenn die Lehrenden sehr aktiv, die Lernenden sehr passiv sind, weil dann die Lehrenden immer schlauer und auf Dauer vielleicht gelangweilter werden, die Lerner jedoch zu wenig selbst konstruieren und damit nicht effektiv lernen und behalten. Im Bereich der Konstruktion muss sich die Lehrkraft deshalb zurücknehmen, um nicht als Mehrwischer, die sie in der Regel durch Ausbildung und fachlichen Vorsprung ist, die Aktivitäten der Lerner zu sehr zu leiten und in die bloße Reproduktion zu treiben. Lehrende sind zwar verantwortliche Didaktiker in Lernprozessen, dies bedingt das Berufsbild, aber dieses Berufsbild unterliegt zurzeit einem großen Wandel. Lehrende sind nicht mehr selbstverständlich jene Autoritäten, die ein sicheres Wissen scheinbar für alle Zeiten vorgeben können, sondern sie müssen mehr und mehr heute eher eine Basis dafür schaffen, dass Lerner lernen, sich lebenslang selbst ein schnell veränderliches Wissen anzueignen. Lehrende müssen dabei gegenwärtig viele Rollen realisieren können: Sie sind Mehrwischer, Impulsgeber, Planer, Helfer, Berater, Ermöglicher, Moderatoren, Visionäre, Evaluateure und anderes mehr. Die klassische Rolle des vortragenden, kontrollierenden, besserwissenden Dozenten wird mehr und mehr durch eine moderierende Rolle abgelöst, was allerdings keineswegs fachliche oder kommunikative Abstriche bezogen auf die Lehrerrolle bedeutet, sondern den Schwierigkeitsgrad sogar er-

heblich steigert.¹ Lehrende müssen nunmehr mindestens in einer Doppelrolle agieren: Einerseits als mehrwissende Experten in bestimmten Fächern, andererseits als lernerorientierte Moderatoren der Wissens- und Handlungskonstruktion.

Lehrende werden aber heute noch zu einseitig nur als mehrwissende Experten ausgebildet.² Dies liegt daran, dass sie traditionell eher von Fächern her ausgebildet werden und dabei zu wenig pädagogische, didaktische und vor allem kommunikative Kompetenzen erwerben. Was bedeutet ihre *zusätzliche* neue Rolle über die fachliche Ausbildung hinaus?

Beziehungsdidaktik, Kommunikation und Moderation sind keine einfachen und bloß ans Fachliche anlehnbare Methoden der Wissensvermittlung. Diese neuen Einstellungen und Ansprüche unterscheiden sich klar von allen Präsentationsmethoden, die in der Didaktik bisher zur Veranschaulichung von Intentionen und Inhalten zum Einsatz kommen. In der Beziehungsdidaktik geht es vorrangig darum, gemeinsam ein Problem zu erfahren und zu erkennen, multiperspektivische, multimodale und Kreativität fördernde Lösungsmöglichkeiten zu ermitteln und anzuwenden, eine Lösung individuell und im Team zu finden, Interaktionen in Offenheit, mit Wertschätzung und in lösungsorientierter Einstellung zu bewältigen. Der Lehrende ist hierbei ein wesentlicher Helfer. Lehrkräfte als Helfer, Berater und Moderatoren ermöglichen bei der Leitung von Brainstormings und Besprechungen, bei der Durchführung von Workshops, bei Lösungen in Arbeitsgruppen, in Projektteams, bei den  *handlungsorientierten Methoden* ein möglichst passendes Lernen für möglichst alle Lerner. Ziele solcher Didaktik sind dabei vorrangig die Problemerkennung und Problemlösung durch eine Gruppe (unter Einbezug individueller Leistungen), das Finden einer effektiven Lösung in Teamarbeit, eine gute Visualisierung des Lösungsprozesses und eine hohe Identifikation aller Beteiligten im Prozess der Lösung, da diese gemeinsam erarbeitet und abgestimmt wird. Zugleich müssen individuelle Lösungen begründbar und durchsetzbar bleiben.

Auch wenn der Lehrende hier stärker als früher in den Hintergrund tritt, so ist er andererseits kein gleichgültiges Wesen, sondern zeichnet sich, wenn er erfolgreich sein will, auch durch Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz und in allen drei Feldern durch Visionen aus. In der imaginären Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern, mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern bringt er Impulse und Fragen ein, die als sein Beitrag zu Problemfindung und Problemlösung erkennbar sind.

Durch Zeitknappheit und große Stoffmengen, durch viele Fächer und große Lerngruppen, durch kasernenartige Räume und mangelnde Finanzmittel entstehen allerdings Zwänge, die Lehrende oft in eine überwiegende Instruktionsrolle klassischer Prä-

- 1 Das Ansehen der Lehrenden ist z.B. in Finnland und Schweden deutlich höher als in Deutschland. Dies spiegelt eine Anerkennung der Schwierigkeit des Berufes, was wiederum dazu führt, dass besonders qualifizierte Lehrende durch Auswahlverfahren für das Studium gewonnen werden können.
- 2 Dies ist vor allem ein deutsches Problem. Im Lehrerstudium beträgt der Fachanteil 4/5 gegen 1/5 Grundlagen der Pädagogik und ihrer Anwendung. In erfolgreicheren Bildungsländern wie Finnland ist das Verhältnis genau umgekehrt.

gung treiben. Als reflektierte und gut ausgebildete Lehrkräfte erkennen sie dann, dass sie diese Instruktorrolle, in die sie getrieben werden, durch eine Konstruktionsrolle ergänzen müssen, um hinreichend das Lernen ihrer Gruppen zu sichern. Seltener sind Lehrende in der glücklichen Lage (meist in Versuchs- oder Modellschulen) die Konstruktionsrolle durchgehend aktiv gestalten zu können, wobei sie dann diese, wenn es überhaupt noch erforderlich erscheint (dies ist auch fachabhängig), mit instruktiven Anteilen ergänzen.

Lehrende müssen – ganz gleich in welchem System sie stecken – ihre Doppelrolle stets reflektieren: Wann verbleibe ich in der eher klassischen Lehrerrolle, die den Lernern vornehmlich rekonstruktiv Wissen präsentiert und wann wechsele ich in die konstruktive Gestaltung, damit die Lerner sich möglichst eigenständig das für sie passende (viable) Wissen und Handeln selbst erarbeiten?



Bei dieser Grundfrage sollten Lehrende bedenken, dass das Lernen mittels  *konstruktiver Methoden* meist effektiver, aber auch zeitaufwändiger erfolgt. Sie benötigen zudem eine zusätzliche Ausbildung in der Breite der handlungsorientierten Methoden, da dies (außer in der Weiterbildung) immer noch nicht zum Standard der Lehrerbildung gehört. Nach meinen Erfahrungen reicht eine theoretische Aneignung der handlungsorientierten Methoden jedoch nicht aus. Erst in praktischen Übungen unter Supervision lernen Lehrende die neue Rollenauffassung hinreichend kennen und üben.

Neben dieser Doppelrolle gibt es auch weit reichende Persönlichkeitsbedingungen, die Lehrende zu beachten haben:

Lehrende sind immer auch Lernende, wenn es um Konstruktionen geht. Hierbei ist ihre eigene imaginäre Rolle nicht zu unterschätzen. Ohne Visionen, die anregen, herausfordern, verstören, wird das Lernen oft zu einer langweiligen und stereotypen Angelegenheit. Als Visionäre sind Lehrende kreative Künstler¹, ohne dass wir hier festlegen könnten, was ihre Kreativität und Kunst im Einzelnen sein soll. Es ist jedoch ein innerer Anspruch in dieser Hinsicht wünschenswert, und es ist positiv, wenn er unterschiedlich ausfallen wird. Wer ihn nur minimal entwickeln will, der sollte sich bewusst sein, dass es so ungleich schwieriger sein wird, Lerner zu begeistern und positives  *Feedback* zu erhalten. Gibt es nicht hinreichend positives Feedback, so wird der Lehrberuf oft als anstrengend und wenig befriedigend erlebt.

In der Rekonstruktion sind Lehrende stets Mehrwisser und Führungskräfte. Die Gruppe um Linda Lambert (1995, 1996) z.B. verbindet hierbei konstruktive Einsichten in das Lernen und Führungskräfte-Notwendigkeiten, die aus ihrer Sicht gerade in der heutigen Zeit von Unterrichtenden eingenommen werden sollen. Dabei ist *leadership*, das in amerikanischen Diskussionen nicht den Beigeschmack einer Führungs-

1 Vgl. dazu auch Dewey (1985, 8f.), der den Didaktiker als Künstler sieht. Seine Kunst besteht insbesondere darin, eine Kommunikation zu entwickeln, die etwas aus dem experience eines anderen an- und aufnimmt, um ihm etwas von dem eigenen experience mitzuteilen. Dies ist dem künstlerischen Prozess vergleichbar. Oder wie Dewey verallgemeinernd sagt: »All communication is like art.« (Ebd.)

lehre wie in Deutschland hat¹, kein Konzept, das ein Führer-Gefolgschaft-Prinzip aufstellt, sondern es schließt an Ansätze der Demokratie-Bewegung im Anschluss an Dewey (vgl. auch  *Communities of Practice*) an:

- Jede politische Gemeinschaft bzw. jede Verständigungsgemeinschaft benötigt Visionen und handelnde Akteure, die wechselseitig Beobachtungs- und Handlungsrollen übernehmen und so helfen, nicht bloß Fortschritte in bestimmten Eliten zu theoretisieren, sondern Ideen auch praktisch und breit in Wirklichkeiten umzusetzen.
- Ganz ähnlich zu neueren Führungskräfte-Trainings in der Weiterbildung sollen die Lehrer und Lerner als konstruktive »Führer« sich möglichst situativ verhalten und auf die Wirkungen ihres Handelns eingehen. Sie sollen vor allem ein persönliches Engagement einbringen, um Dinge und Ereignisse geschehen zu machen. Und sie sollen mit anderen darüber diskutieren, wie ihre Lösungen gesehen werden. Es soll gemeinsam nach passenden Lösungen für die jeweiligen Probleme gesucht werden.
- Diese handelnde, aktive Seite der Lebensgestaltung, einer *vita activa*, wie wir mit Hannah Arendt auch sagen können, soll Fokus, Schlüssel, integrativer Mechanismus, mitunter auch vereinheitlichende Perspektive sein, um Visionen einerseits differenziert zu entwickeln, sie aber andererseits auch in eine Handlung, ein Ereignis der Praxis zu überführen. Für Lambert u.a. wird dies gesehen als
 - reziproker Prozess (Austauschbarkeit von Rollen als Führender und Geführter; keinesfalls Festschreibung der Führungsrollen auf nur einer Seite),
 - Beteiligungsprozess möglichst aller in einer pädagogischen Gemeinschaft (im weitesten Sinne einer Verständigung über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einer Erziehungs- oder Bildungssituation), in der Bedeutungen konstruiert werden;
 - Prozess, der für einen gewissen Zeitraum zu gemeinsamen Zielen und Zwecken führt (Lambert u.a. 1995, 32ff.).

Diese Aspekte der »Führung« haben sich in einer konstruktiven Unterrichtspraxis in kritischer Reflexion auf die dabei auftretenden Stile der Lehrenden ergeben. So soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass eine konstruktive Didaktik weder Laisser-faire noch gleichgültig ist. Die Lehrenden können und sollen sich nicht aus ihrer Rolle in ein Vakuum zurückziehen. Dies verweist auf ein Problem aller auf Selbstorganisation und hohen Konstruktionsanteil zielenden Didaktiken:

- Sofern wir die Aktivität als ein bloßes Sollen verstehen, das ohne innere Anteilnahme, ohne Verbindlichkeiten und Führung, ohne Resultat und vorzeigbare Werke geschieht, werden Lernende am Sinn solcher Unternehmung zweifeln.
- In der Praxis zeigt sich immer wieder, dass aktivierende Methoden (wie z.B.  *Gruppenunterricht, Projekte, Leittexte, Moderationen* usw.) dann abgelehnt wer-

1 Selbst die reformpädagogisch orientierte »Führungslehre« Peter Petersens ist dagegen ein hierarchiebetontes Führungsmodell, das nicht zufällig in den 30er-Jahren der Nazi-Zeit publiziert wurde und dessen Neuauflagen in der Gegenwart kritisch gesehen werden sollten.

den, wenn sie unverbindlich sind, wenn sie einen Mangel an Engagement auch der Lehrenden erkennen lassen, wenn nicht eingesehen werden kann, warum so vorgegangen wird und wozu es führen kann.

Schülerinnen und Schüler, alle Lerner sind immer Konstrukteure ihres Lernens. Selbst wenn dies ziemlich vollständig auf Reproduktion angelegt ist, so müssen sie als Lernende doch aktiv im Lernen und in der Konstruktion ihres Lernens sein. In der heutigen Kultur, wo alles auf Freiheit drängt und wo schnelle Erfolge mehr als langsames Erarbeiten zählen, scheinen allerdings alle Methoden fragwürdig geworden zu sein, die das Lernen trocken, langweilig, von außen stimuliert, wenig praxisbezogen, unanschaulich, autoritär legitimiert aussehen lassen. Methoden unterliegen wie Intentionen und Inhalte einem kulturellen Wandel, der in der heutigen Zeit zu einer sehr hohen Eigenständigkeit des Lerners geführt hat, wie es in früheren Zeiten kaum vorstellbar erschien. Bei allen Lernern, so eine neuartige Schlussfolgerung der hier vertretenen Didaktik, sollten wir deshalb heute zugeben, dass sie nicht nur die Konstrukteure ihres Lernens sind, die sich als Konstrukteure damit auch für ihren Erfolg oder Misserfolg verantwortlich zeigen, sondern dass wir sie auch als Didaktiker des eigenen Lernens sehen müssen.

War früher die Rolle des Didaktikers den Lehrenden vorbehalten, so muss sie heute auch den Lernern zugesprochen werden. Je mehr die Lernerrolle auf Selbsttätigkeit, Selbstbestimmungsanteile, Steigerung der Selbstverantwortung und des Selbstvertrauens, Zunahme des Selbstwerts hin angelegt ist, desto mehr didaktisiert der Lerner sein eigenes Lernen. Insoweit sind Lehrende wie Lernende für mich Didaktiker.

Lerner werden unter einer solchen Perspektive zumindest dazu angehalten, ihre Intentionen im Blick auf den von anderen gesetzten Rahmen zu suchen, ihre Inhalte auszuwählen, die exemplarisch helfen, Konstrukte zu verstehen, ihre Medien zu wählen und zu gestalten, mit denen sie sich das zu Lernende veranschaulichen und einprägen, eine Methodenkompetenz zu entwickeln, auf welchen Wegen und wie dies besonders günstig gelingen kann. Insoweit sind Lehrende und Lernende heute gleichermaßen Konstrukteure und Didaktiker.

Hierbei sind Visionen besonders wichtig. Lerner entwerfen Perspektiven, Aufgaben, Umsetzungen, Vermittlungen nicht einfach als Abbild von, sondern immer im Blick auf etwas. Sie treffen sich in Teilmengen von Visionen untereinander, wobei diese in anderen Teilen durchaus unterschiedlich ausfallen, sie treffen sich mit den Lehrenden in einem imaginären Raum, der etwas begehren, wollen, wünschen lässt. Erst auf dieser Grundlage und vermittelt mit ihr kommt es zu einer begründeten Einsicht in die Notwendigkeit von Lernerarbeit, die für die Umsetzung der Visionen erforderlich ist. Es gehört zum besonderen Verständnis der Lehrenden, diese beiden Seiten – Visionen und Einsicht in Notwendigkeiten – nicht aus den Augen zu verlieren und offen (nicht manipulativ) miteinander zu vermitteln.