

.....

Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden

Kersten Reich

Die konstruktivistische Didaktik stellt Ressourcen zur Verfügung, mit denen Lehrer und Lehrerinnen zu neuen und anderen Lösungen kommen können. Einige der dabei geltenden Prinzipien werden vorgestellt. Ferner werden wichtige Ansätze in der konstruktivistischen Didaktik skizziert, die heute vorliegen. Dann wird auf den Punkt eingegangen, weshalb nicht nur Lehrende, sondern auch Lernende als Didaktiker aufzufassen sind. Dies zeigt sich vor allem auch im Bereich der Methoden, die eine Herausforderung für die konstruktivistische Didaktik darstellen. Geschlossen wird mit Bemerkungen über den Neuigkeitswert einer solchen Didaktik und den notwendigen Sinn einer kritischen Aufhebung und nicht bloß Ablehnung anderer Ansätze.

KONSTRUKTIVISTISCHE DIDAKTIK ALS RESSOURCEN- UND LÖSUNGSORIENTIERTER ANSATZ

Die Krise der deutschen Schule, die sich nicht nur in den PISA-Ergebnissen dokumentiert, sondern die gerade von Praktikern im System als Mangel an Ressourcen sehr oft beklagt wird, ist auch eine Krise der bisherigen Didaktiken. Dies liegt, wie es aus konstruktivistischer Sicht scheint, besonders daran, dass in der deutschen Didaktik – selbst bei einer lerntheoretischen Orientierung, wie sie früher etwa die Berliner Schule der Didaktik vertreten hatte – noch ein Verständnis von didaktischen Handlungsprozessen vorherrscht, das eher vom Lehrer und weniger vom Lerner aus denkt. Zwar wird auch hier ebenso wie in der bildungstheoretischen Didaktik nicht verleugnet, dass die Lerner effektiv lernen sollen, aber das theoretische Setting ist letztlich für ein Exerzitium förderlich, das sich auf den Lehrer und sein Handeln fokussiert. Vergleichen wir dies mit dem grundlegen-

den didaktischen Anspruch, wie er etwa von John Dewey als einem wesentlicher Klassiker der Pädagogik und Didaktik im englischen Sprachraum formuliert wurde, dann wird deutlich, dass wir in Deutschland die Didaktiken grundsätzlich sehr viel inhalts- und lehrerbezogener aufbauten. John Deweys Konzept geht davon aus, dass beim Lehren und Lernen folgende Handlungsstufen miteinander vermittelt werden müssen (vgl. dazu Hickman et al. 2004, S. 1 ff.).

Emotionale Antwort: Ein Lerner erfährt in einer Situation etwas Unerwartetes, das ihm zum Antrieb für eine Lösungssuche wird. Lernen und Lehren benötigen immer diesen Antrieb, der nicht bloß kognitiv bleiben sollte, weil erst eine *emotionale* Reaktion dafür sorgen wird, sich auf den Sinn des Lernens einzulassen. Wird es versäumt, die Lerner emotional einzubinden, dann scheitern die instruktiven Versuche der Lehrenden meist.

Definition des Problems: Der Lerner versucht, die Lernsituation zu stabilisieren, indem er bereits durch frühere Erfahrungen Erlerntes anwendet – die neue Situation kann dann, wie schon andere zuvor, erkundet werden. Oft setzt unmittelbar mit der emotionalen Reaktion eine *intellektuelle* Reaktion ein. Lehrende müssen solche Situationen ermöglichen und ihre Verarbeitung erleichtern helfen, aber sie können keineswegs dem Lerner sein Lernen abnehmen.

Hypothesenbildung: Nachdem die Situation als etwas definiert worden ist, das erkundet werden muss, wendet der Lerner eine vertraute Methode bisheriger Untersuchungen an und probiert sie aus oder bildet Hypothesen darüber, was zu tun wäre. Lehrende müssen hierfür Raum und Zeit geben.

Testen und Experimentieren: Lösungen werden im Lernen dann erfolgreich handlungsbezogen gefunden, wenn der Lerner seine Lösungen tatsächlich ausprobieren kann (Learning by Doing). Je weniger handlungsbezogene Möglichkeiten geboten werden, desto stärker sinkt nicht nur das Lerninteresse, sondern auch die Einsicht in den Sinn des Lerngegenstandes und die erbrachte Behaltensleistung.

Anwendung: Das Wissen von Welt, das durch die Erfahrungen mit den Lerngegenständen erworben wurde, bedarf anschließend der (kontinuierlichen) Anwendung, damit sichtbar wird, was mit dem Lernergebnis erreicht werden kann. Je öfter und je umfassender solche Anwendungen tatsächlich genutzt werden können, desto sicherer wird eine jeweilige Anwendung und das Behalten im Lernen realisiert werden.

Dewey hat mit diesem Lehr- und Lernmodell eine idealtypische Sicht auf das Lernen begründet, die mittlerweile zu einem didaktischen Verständnis geführt hat, das unter wechselnden Terminologien, aber stets in ähnlicher Ausrichtung als eine viable Konstruktion für Beschreibungen von Anforderungsprofilen im (internationalen) Lernen gilt, ohne dass noch besonders zitiert werden müsste. Sehr viele positive praktische Erfahrungen wie auch empirische Untersuchungen bestätigen im Grunde die Wirksamkeit dieser Sicht. Nach diesem Verständnis ist Lernen ein pragmatischer und konstruktiver Prozess, der keinesfalls auf eine inhaltsbezogene Wissensaneignung oder ein Bildungsverständnis begrenzt oder konzentriert werden kann, sondern immer im Vollzug von Handlungen in Kontexten zu situieren ist. Für die Didaktiken, die dies aufnehmen, bedeutet diese Handlungsorientierung zugleich, die kommunikativen und sozialen Kompetenzen, die in solchen Lernsituationen notwendig enthalten sind, umfassend in alle Lernvorgänge einzubeziehen.

An diesem Punkt ist es schon erstaunlich, zu sehen, wie zwischen der internationalen und der deutschen Entwicklung gegenwärtig eine immer größere Kluft entsteht. International gesehen, ist es selbstverständlich, dass in allen Lernsituationen der grundlegenden schulischen Bildung (schwerpunktmäßig etwa bis zur neunten Klasse) eine Einheitsschule für alle Schüler und Schülerinnen mit stark lernerheterogenen Gruppen existiert. Aus der Sicht der deutschen Didaktik müssten daraus wegen solcher Heterogenität große Ressourcenprobleme resultieren, denn bei uns versucht das dreigliedrige Schulsystem, das durch die ständige Ausweitung der Sonderschulen sogar auf dem Weg in die Viergliedrigkeit ist, eher lernerhomogene Gruppen herzustellen, um eine vermeintlich optimale Lernförderung für die selektierten Lerner zu erzielen. Aber genau das Gegenteil ist der Fall: Im deutschen System werden trotz (oder gerade wegen) der äußeren Differenzierung schlechtere Leistungen als in den heterogenen Systemen erzielt. Erschreckend an diesen Ergebnissen ist insbesondere, dass vor allem das leistungsschwächste Viertel der Schülerschaft in Deutschland in ein Niveau abrutscht, das sowohl für die individuelle Biografie mit einer frühen Erfahrung der Selektion und des herabgesetzten Selbstwertes (oft noch verstärkt durch Sitzenbleiben) als auch für die gesamtgesellschaftliche Zukunftsentwicklung Deutschlands als Industrienation mit einer dequalifizierten Bevölkerungsschicht als äußerst problematisch anzusehen ist. Im internatio-

nalen Vergleich müssen wir sagen, dass dies ein Konstrukt und keineswegs zwangsläufig ist. Wir könnten es ändern. Zwar ist hier nicht der Ort, die Fülle der Ergebnisse und Problemstellungen solcher Untersuchungen als Grundlage für Änderungsprobleme zu sichten, aber für die didaktische Entwicklung will ich zumindest drei Aspekte festhalten, die die Ressourcen didaktischen Handelns in der Gegenwart stark negativ beeinflussen und die grundsätzlich für eine bessere Didaktik und Schule zu reformieren wären.

- (1) *Inhaltsdominanz*: Nach wie vor zeichnet sich das deutsche Schulsystem durch eine durchgehende Inhaltsdominanz im Lernen mit Bevorzugung frontaler und dozierender Stile aus. In der Lernpsychologie nennt man dies auch *Osterhasendidaktik*. Der Lehrer versteckt in seinen Fragen an die Lerner die Antworten wie ein Osterhase das Geschenk, das man nur finden muss, um glücklich zu werden. Dadurch aber wird zu wenig eigenständiges Denken gefördert, und die Lerner erarbeiten sich zu stark Belohnungen von außen, deren Sinn sie wenig verstehen. Durch das Geschenk aber scheint sich im Glück der Antwort dieses System auch noch zu bestätigen. Hierzu passen Didaktiken, die das Lehrerhandeln auf der Planungsseite im Vordergrund sehen und dazu methodisch-technische Tipps verabreichen, die halbwegs Motivationen der Lerner sichern sollen. Dagegen treten lernerbezogene Sichtweisen, die Entwicklung einer kommunikativen Beziehungskultur, Aspekte einer Erziehung in einer *community*, aber auch der fachbezogene Inhalt in seinen Problem- und Handlungsbezügen zu sehr in den Hintergrund. Dieses System verstärkt sich dadurch, dass es trotz einiger Reformbestrebungen überwiegend in den Schulen praktiziert und erlebt, in den Hochschulen konsequent durch Bevorzugung des Fachstudiums tradiert und geprüft, in der Schulaufsicht und Politik weitgehend akzeptiert wird. Da zugleich die Effektivität nicht konsequent evaluiert wird (außer vielleicht sporadisch durch internationale Vergleiche), denkt man im System immer noch, ein gutes System zu besitzen. Man meint sogar heute in Deutschland in der Reaktion auf die Schulleistungsstudien mit den Mitteln des Systems (vor allem durch eine Erhöhung des Selektionsdrucks) der Systemschwäche begegnen zu können. Auffällig

ist jedoch, dass wie in keinem anderen Land die Schüler und Schülerinnen und Eltern überwiegend dieses System zunehmend für unzureichend halten. Die Kunden wissen längst, dass sie keine gute Ware mehr bekommen, aber andere Waren sind kaum verfügbar.

- (2) *Methodenarmut*: Ein Schulsystem und Didaktiken, die stark inhaltsorientiert sind und sich zu wenig mit dem Druck leistungsheterogener Gruppen konfrontieren, entwickeln kaum hinreichend lernerbezogene Methoden, die möglichst alle Lerner zu fördern in der Lage wären. Allein schon aufgrund des geringen Stundenansatzes für eine pädagogisch-didaktische Grundausbildung in der Lehrerbildung verwundert es nicht, dass Deutschland ein didaktisches Entwicklungsland in jeder Hinsicht geworden ist. Diese didaktische Armut zeichnet besonders die Sekundarstufe I aus, die – wie die IGLU-Studie nach W. Bos u. a. belegen konnte – gegenüber den Leistungen der Grundschule (die noch Einheitsschule ist) deutlich schwächer in der Lernerförderung abschneidet. Erschreckend ist auch, dass zu viel reproduktives Wissen eingepaukt wird, das dann nicht für Problemlösungen in der Anwendung bereitsteht. Nehmen wir die didaktischen Lernebenen nach Dewey, dann versagt das deutsche System eben vor allem im Problem- und Handlungsbezug des Wissens.
- (3) *Fehlende pädagogische Diagnostik*: Wenn man sich wie in Deutschland ein frühes Selektionssystem nach der vierten Klasse leistet, dann müsste die Selektion wenigstens einigermaßen gerecht erfolgen. Aber genau dies muss man nach den vorliegenden Ergebnissen der Schulleistungsuntersuchungen bestreiten. Gerne werden dafür die Didaktiker verantwortlich gemacht, aber es bleibt leicht übersehen, dass es sich hierbei auch um einen System- und Ressourcenfehler handelt. Ein System, das nicht hinreichend ausbildet und seine Effektivität nicht konsequent evaluiert, kann nicht erwarten, gut zu funktionieren. Wenn die Lehrenden dann als alleinige Sündenböcke ausgesucht werden, dann verkennt das System seine eigene Schwäche, die vor allem in ihm selbst begründet liegt. Hier muss auch grundsätzlich erkannt werden, dass es bei Evaluationen nicht darauf ankommen darf, bloß Schuldige für ein Versagen zu suchen, sondern *durchgehend* den Fördergesichtspunkt in den Vordergrund zu stellen.

In dieser Lage stehen neue didaktische Ansätze, wie z. B. die konstruktivistische Didaktik, vor einer doppelten Schwierigkeit.

Einerseits muss die konstruktivistische Didaktik die Ressourcen beachten, in denen die Didaktiker tätig werden. Hierbei kann sie sich nicht allein auf die Gestaltung des Unterrichts im engeren Sinne beziehen, sondern sie muss Partei gegen einen Mangel an Ressourcen ergreifen, der in Deutschland die didaktische Arbeit erschwert. Dies ist angesichts gegenwärtiger Besitzstände in Schulen, Verwaltung und Politik (die sich in Deutschland in ein Netz wechselseitiger Abhängigkeiten gestellt haben) besonders schwierig, da wenig grundlegender Reformwille in diesem Bereich zu spüren ist. Konstruktivistische Didaktiker jedoch sind stark reformorientiert, weil sie für ihre Lösungen verbesserte Ressourcen benötigen (vgl. dazu genauer Reich 2004a).

Andererseits entspricht eine konstruktivistische Haltung einem Verhalten, das immer auch im konkreten Arbeitsfeld (auch bei schlechten Ressourcen) nach eigenen Lösungen strebt und solche sucht. Auch wenn dies als eine Sisyphos-Arbeit anzusehen ist, so ist der konstruktive Teil solcher Arbeit eben der begrenzte Erfolg, der didaktisches Handeln als sinnvoll erscheinen lässt. Dabei erzeugt ein ständiges Reden über Probleme immer mehr Probleme, ein Sprechen und Handeln hinsichtlich möglicher Lösungen jedoch erzeugen erst praktikable Lösungen. Auch wenn damit die Probleme nicht geulnet werden sollen, so ist die Bestärkung der lösungsorientierten Seite wesentlich, will man als Didaktiker auch angesichts der bei uns schlechten Ressourcen handlungsfähig bleiben.

KONSTRUKTIVISTISCHE DIDAKTIK ALS PLURALISTISCHER ANSATZ

Im Spektrum der Konstruktivismen (vgl. Wallner u. Agnese 2001) ist, ähnlich wie beim Pragmatismus, der von Dewey vertreten wird, eine große Vielfalt an Theorien vorhanden. Da zudem beide Theorieansätze in der Gegenwart starke Verschmelzungserscheinungen zeigen (vgl. Hickman et al. 2004), ist es für diejenigen, die nicht berufsmäßig solche Diskurse verfolgen, sehr schwer, die Theorielage einzuschätzen. Für die konstruktivistisch orientierte Didaktik (vgl. Reich 2001a, 2004c) fällt ein Überblick ein wenig leichter, da es hier im deutschen Sprachraum als systematisch ausgewiesene Ansätze aus meiner Sicht nur fünf umfangreicher ausgearbeitete Theorien gibt:

- Die von Horst Siebert überwiegend auf die Erwachsenenbildung konzentrierte Didaktik (2000) basiert teilweise auf radikal-konstruktivistischen Erkenntnissen, verbleibt dabei allerdings nicht subjektivistisch, sondern sucht vor allem über eine Differenzierung der handlungsbezogenen Situation und des selbst gesteuerten Lernens (vgl. Siebert 2001) eine bildungs- und kulturbezogene Sicht zu entwickeln. Siebert (1999) gibt dabei auch einen Überblick über verschiedene konstruktivistische Ansätze.
- Auch die von Rolf Arnold entwickelte konstruktivistische Didaktik ist stark auf die Erwachsenenbildung bezogen. Er sieht seinen Ansatz als Ermöglichungsdidaktik. Arnold und Schüßler (1998) stellen die Begründung dieser didaktischen Sicht in den Zusammenhang mit einem grundsätzlichen Wandel der Lernkulturen, Arnold und Siebert (1999) reflektieren dies für den Wandel der Erwachsenenbildung insgesamt.
- Kersten Reich (2002, 2004 a) hat einen allgemein didaktischen Ansatz auf konstruktivistischer Basis entwickelt, der stark kulturbezogen entwickelt ist und in Abgrenzung zu radikal-konstruktivistischen Ansätzen steht. Dieser Ansatz wird mittlerweile in der Darstellung (z. B. in dem Überblick von Jank u. Meyer 2002) gegenwärtiger didaktischer Ansätze als wesentlich für eine konstruktivistische Didaktik angesehen.
- Reinhard Voß hat durch seine eigenen und sammelnde Beiträge – insbesondere durch die Organisation der zwei Kongresse *Die Schule neu erfinden* – wesentlich zur Verbreitung des konstruktivistischen Denkens beigetragen. Er nimmt eine vermittelnde Position zu den bisher geschilderten Ansätzen einer konstruktivistischen Didaktik ein und bemüht sich, ständig nach neuen Perspektiven und vor allem praktischen Anwendungen zur Entwicklung der Ansätze Ausschau zu halten (vgl. z. B. Voß 1998b, 2002a, 2002b).
- Edwin Kösel (1997) hat einen zu großen Teilen am radikalen Konstruktivismus orientierten Ansatz vorgelegt, der sehr stark subjektivistisch ausgelegt ist und in der Rezeption lokal begrenzter als die anderen Ansätze geblieben ist.

Die Ansätze von Arnold, Siebert, Voß und Reich weisen in großen Teilen Schnittmengen auf. Allerdings wird die Übersichtlichkeit sofort dann wieder eingeschränkt, wenn wir uns konstruktivistisch orien-

tierte Ansätze im englischen Sprachraum ansehen. Hier gibt es eine ganze Fülle von Theorien, die bisher nur ansatzweise in Deutschland rezipiert werden (vgl. als Einführung z. B. Law 2000). Im englischen Sprachraum wurde insbesondere durch Bruner (1983, 1984, 1990, 1996), Gardner (1996, 1999) und die nachwirkende Bedeutung der Didaktik Deweys in einer zunehmenden Anzahl von Veröffentlichungen in den 1990er-Jahren sowohl auf der pädagogischen als auch auf der psychologischen Seite ein argumentativer Raum eröffnet, in dem die Bedeutung eines Wandels von Lernansprüchen und Lernbedingungen im kulturellen Kontext stärker thematisiert wird. Daraus oder damit in Zusammenhang stehend sind zahlreiche Ansätze erwachsen, die sich theoretisch und empirisch mit dem Lernen und didaktischen Konsequenzen beschäftigen. Als Stichworte können wir hier z. B. das reziproke Lernen, *situated learning*, *cognitive apprenticeship*, *anchored instruction*, *communities of practice* nennen.¹

Wer sich heute mit konstruktivistischer Didaktik beschäftigt, der sollte in zwei Richtungen denken: Die Herkunft konstruktivistischer Didaktiken ist keineswegs auf den radikalen Konstruktivismus beschränkt. Vielmehr zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass es nicht nur unterschiedliche konstruktivistische Herleitungstheorien gibt (so z. B. in Deutschland auch den methodischen Konstruktivismus und Kulturalismus), sondern dass dabei auch wesentliche Vorgängertheorien wie die Phänomenologie und der Pragmatismus, aber auch psychologische Theorien (Piaget, Wygotski) und Kommunikationstheorien (Bateson, Watzlawick) – um nur einige wichtige Eckpunkte zu nennen – zu beachten sind.

Eine Besonderheit der deutschen konstruktivistischen Didaktik ist z. B. bei Reich und Voß ihre deutlich engere Verbindung mit systemischen Theorien, wie sie in der Familientherapie und Beratung entwickelt wurden, als sie im englischen Sprachraum anzutreffen ist. Gerade durch die Inhaltsdominanz didaktischer Prozesse in Deutschland erscheint eine Beziehungsdidaktik als Gegengewicht notwendig, die sich des Instrumentariums und der Reflexionspotenziale des systemischen Denkens bedienen kann und sollte. Dies könnte dann auch als eine eigene Sicht zurück in den englischen Sprachraum wir-

1 Eine Charakterisierung dieser Ansätze, die ständig aktualisiert wird, findet sich in meinem konstruktivistischen Methodenpool: <http://methodenpool.uni-koeln.de>.

ken, der diesen Aspekt bisher vorrangig nur aus einer kommunikativen Perspektive entwickelt.

LEHRENDE UND LERNENDE ALS DIDAKTIKER

Will man die Wende beschreiben, die eine konstruktivistische Didaktik für das Lernen und Lehren bedeutet, dann scheint es mir besonders wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass aus konstruktivistischer Sicht die Didaktik nicht mehr eine Beschreibungstheorie und nicht mehr ein normatives Konstrukt mit methodischen Tipps und Regeln für Lehrende ist, sondern den Lerner als so zentral ansieht, dass dieser auch als eigener Didaktiker erscheint. Diese These, für die ich mich in meiner konstruktivistischen Didaktik (Reich 2004a, S. 121) stark mache, besagt, dass es im Lernen für jeden Lerner erforderlich ist, sich in seinen Lernprozessen zugleich eine Didaktik zu erfinden oder entdecken zu können, die auf seine Lernsituation passt. Diese Forderung zeigt eine wesentliche Veränderung in der Wahrnehmung individueller und gesellschaftlicher Rollen. Als Menschen in der Postmoderne müssen wir sehr viele Rollen im Blick z. B. auf Arbeit, Familie, Freizeit, Lebenswelt insgesamt einnehmen, arrangieren, gegeneinander ausspielen und miteinander in eine Balance bringen. Dabei kommunizieren und didaktisieren wir ständig diese Anforderungen, denn um eine Balance tatsächlich zu erreichen, müssen wir uns selbst und anderen stets auch das verständlich darstellen, was wir als Wissen oder Verhalten uns angeeignet und gelernt haben. Dabei benötigen wir ein durchgehend didaktisches Geschick, um nicht in Unmengen von Daten und unaufbereiteten Informationen zu ersticken. In unseren Rollen, vor allem in den beruflichen Rollen, müssen wir uns zunehmend mehr in didaktischer Aufarbeitung den Stand bestimmter Diskussionen und Entwicklungen selbst erst einmal plausibel machen und dann auch noch anderen kommunizieren. Didaktik als eine Lernerqualifikation wird immer wichtiger.

Aber neben diesem eher äußeren Gesichtspunkt eines Rollenwandels gibt es vor allem auch einen inneren des Lernens selbst. Die wirksamste Didaktik für das Lernen ist immer die Lernerdidaktik, denn wenn ein Lerner sich selbst auf einfache Weise und verständlich erklären kann, wie, was, warum, wie weitgehend und mit welcher Tiefe gelernt werden kann und soll, dann hat dieser Lerner bereits

das Lernen gelernt. Für die Lehrenden wird es zur didaktischen Aufgabe, solche Didaktik des Lernens zu ermöglichen. Wollen wir dies als Lehrende erreichen, dann benötigen wir zwar dafür eine eigene Didaktik, aber diese ist nicht mehr ausschließlich eine Didaktik für *Lehrende*, sondern sollte hinreichend transparent in den Lehr- und Lernprozessen selbst sein, damit sie auch von den Lernenden als eine eigene Perspektive angenommen werden kann. Damit wechseln wir von einem Modelldenken in der Didaktik, das anzugeben versucht, wie Lehrende was mit welchen Mitteln und in welcher Situation effektiv (entsprechend vorliegender Bedingungen) vermitteln, zu einem offeneren Denken, das alle konstruktiven Elemente im didaktischen Prozess an das Wechselspiel zwischen Lernern und Lehrenden zurückgibt. Sie haben nach Möglichkeit dialogisch auszuhandeln, welche konstruktiven Wege und Mittel ihnen als Ressourcen bereitstehen und welche Lösungen sie hierbei auf der Inhalts- und Beziehungsseite ausprobieren wollen.

METHODISCHE HERAUSFORDERUNGEN

Aus dieser Sicht verwandeln sich die Methoden in Werkzeuge, die wir erst dann sinnvoll benutzen können, wenn wir als Lehrende *und* Lernende sie nicht als Selbstzweck, Trick, Rezept, Lückenfüller usw. sehen und benutzen, sondern nach einer von uns gewollten Verwendung einsetzen und beurteilen. Die gegenwärtige in Deutschland zu beobachtende Methodenarmut basiert aus meiner Sicht auf zwei wesentlichen Voraussetzungen.

Einerseits auf einer durch eine mangelhafte Lehrerbildung und fehlende Weiterbildung und nicht hinreichende Evaluation erzeugte erschreckende Unkenntnis der reichhaltigen Methoden, die man einsetzen könnte. Hierzu sieht man offenbar zu wenig Sinn, weil es keine umfassende Herausforderung durch lernerheterogene Gruppen gibt, die durchgehend (und auch kompensatorisch) umfassend gefördert werden sollen. Es ist in Deutschland zu leicht, Mängel des Lehrens auf solche des Lernens zu verlagern und die Lerner zu selektieren oder sitzen bleiben zu lassen, statt sich, gezwungen durch Didaktik und ein sozial und ethisch verantwortliches Schulsystem, konsequent mit der Förderung eines jeden Lerners beschäftigen zu müssen (auch wenn es viele Lehrende gibt, die sich dieser Verantwortung nicht entziehen

wollen, aber in ihren Ressourcen leider zu wenig Unterstützung erfahren). Es fällt auf, dass die Einheitsschulsysteme weltweit mit ihren lernerheterogenen Klassen bis etwa Jahrgangsstufe 9 sehr viel mehr Methodenvielfalt als die deutsche Schule aufweisen.

Andererseits fehlt auch eine Methodenkompetenz, die sich darin zeigt, dass vielfältige Methoden auf breiten und selbst gemachten Lernerfahrungen aufrufen, die als ein erlebter und reflektierter Methoden hintergrund bereitstehen. Es zeigt sich, dass methodische Trainings im Grunde dann zu wenig bringen, wenn die Lehrenden bloß theoretisch oder in kurzen praktischen Übungen eine Vielfalt an Methoden lernen sollen, dafür aber keinen geeigneten Erfahrungsraum besitzen. Dann werden sie in eigenen Lehrsituationen kaum auf neue Methoden zurückgreifen, sondern sich sicherer in dem fühlen, was ihnen aus eigener Schulzeit schon bekannt ist. Um hier zu einer grundsätzlichen Reform zu gelangen, wäre es gerade die Aufgabe der Hochschulen und des Referendariats, in umfassender Weise und miteinander koordiniert eine Methodenkompetenz in Theorie *und* Praxis auszubilden, d. h., dann aber auch eine entsprechende Lernkultur als Erfahrungsraum zur Verfügung zu stellen. Angesichts der Knappheit des Personals in der Lehrerbildung gibt es für diese wichtige Aufgabe derzeit aber keine hinreichenden Ressourcen. Deutschland leistet es sich, hier auf dem Niveau eines Entwicklungslandes zu operieren.

Es wird oft gefragt, ob es typische Methoden für eine konstruktivistische Didaktik gibt. In dem Methodenpool zur konstruktivistischen Didaktik (<http://methodenpool.uni-koeln.de>) bemühen wir uns darum, relevante Methoden zu sammeln und in Kurzbeschreibungen nach Quellen, Begründungen, Darstellungen, Praxiserfahrungen und einer jeweiligen konstruktivistischen Interpretation kostenlos allen Lehrenden und Lernenden zur Verfügung zu stellen (hier erarbeiten Studierende und Lehrende gemeinsam in Projekten solche Beschreibungen). Wir legen in der konstruktivistischen Didaktik besonderen Wert darauf, dass diese Methoden möglichst vielfältig und breit eingesetzt werden. Aber sie werden erst dann Ausdruck eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts, wenn sie auch in einer Haltung eingesetzt werden, die konsequent auf den Einsichten einer solchen Didaktik aufbaut und der Methode damit Sinn, Tiefe, Anspruch, Haltung, Visionen verleiht. Insoweit soll der Methodenpool methodisch anregen, aber er kann keine systematische didaktische Ausbildung ersetzen.

VOM ÜBERWINDEN UND AUFHEBEN

In einer Warengesellschaft hat man sich daran gewöhnt, bei neuen Produkten zu fragen, was denn nun wirklich neu an ihnen sei. Das gilt auch für die konstruktivistische Didaktik. Dabei ist diese Frage aber für diesen didaktischen Ansatz gar nicht wichtig. Es kommt ihm nicht darauf an, in möglichst vielen Teilen neu zu sein, sondern für Lerner erfolgreich ihre Lernumgebung und die Chancen ihres Lernens zu organisieren. Wenn hierbei Einsichten aus der Vergangenheit helfen, wenn z. B. praktische Erfahrungen anderer Ansätze – aus der Reformpädagogik, aus Experimenten, aus anderen Kulturen usw. – sich als passend (viabel) erweisen können, dann gehört es zu den konstruktivistischen Selbstverständlichkeiten, dass solche Einsichten aufgenommen und ins Handlungsrepertoire konstruktivistischen Unterrichts aufgenommen werden. Manche Menschen sperren sich auch gegen Kunstwörter wie Konstruktivismus oder systemisches Denken. Auch hiermit können konstruktivistisch orientierte Didaktiker leben, auch wenn es einfacher ist, wenn wir uns sprachlich auf Konventionen im Verstehen einigen. Es gibt aber immer wieder didaktische Praktiker, die in anderen Terminologien einen guten, lernerorientierten Unterricht organisieren. Von diesen können und wollen auch Konstruktivisten lernen, sofern die Praxis nicht willkürlich, beliebig oder prinzipienlos den Unterricht organisiert, um dann vielleicht zufällig auch einmal zu konstruktiven Erfolgen zu gelangen. Die konstruktivistische Didaktik will insbesondere aufgrund ihrer systemischen Sicht keine Überwindungsdidaktik sein, sondern alles das kritisch aufheben und bewahren, vor allem aber auch fördern und entwickeln, was für das Lernen passend ist. Aber dazu muss sie sich immer wieder strikt darauf konzentrieren, das zu tun, was nicht allein den Lehrenden gefällt, sondern tatsächlich den Lernenden den gewünschten Erfolg bringt. Auch die Definition dessen, was als Erfolg gelten kann, kann nicht mehr allein von Lehrenden definiert werden, weil dies ein zu leichter Weg wäre. Insoweit sollte unser Gedanke des Aufhebens davon geleitet sein, die Lernenden viel stärker denn bisher als Didaktiker sich entfalten zu lassen (das Prinzip der „kleinen Lehrer“ ist vielen handlungsorientierten Methoden eingeschrieben) und unsere Evaluationen systemisch – wechselseitig bis hin in die Notengebung (vgl. Reich 2004a) – als ein Konzept stetiger Partizipation und Förderung zu entwickeln. Dann wird mehr und nicht weniger gelernt.