

Allgemeine Didaktik

Ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion¹

1 Was ist Didaktik, und welche Funktion haben didaktische Modelle?

»Didaktik« (nach dem griechischen Begriff *didaktiké téchne*) heißt wörtlich übersetzt: Lehrkunst. In der heutigen Diskussion findet sich eine *weite* Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen generell und eine *engere* Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht, teilweise noch enger: als Theorie der Bildungsinhalte oder sogar des Lehrplans.² Wichtig ist, dass Didaktik immer beide Aspekte einschließt: das Lehren und das Lernen. Da Lehr- und Lernprozesse im Raum von Bildungsinstitutionen (Schule, Erwachsenenbildung, außerschulische Bildungsarbeit) immer als *organisierte* Lehr- und Lernprozesse angesehen werden müssen (übrigens auch im »Offenen Unterricht«!), ist *Didaktik* zu bestimmen als *wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen*.

Innerhalb dieses Verständnisses von Didaktik gibt es sehr unterschiedliche Positionen, die sich teilweise in der Form von »Modellen« darstellen. Unter einem didaktischen Modell verstehen wir³ ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude, das didaktisches Handeln in Schule und außerschulischen Handlungsfeldern (z.B. der Volkshochschule) auf allgemeiner Ebene analysiert und modelliert, d.h. zur Planung hilft. Darin liegt seine unterrichtspraktische Funktion. Ein Modell hat aber auch den Anspruch, theoretisch umfassend (wenngleich konzentriert auf bestimmte Perspektiven) über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und des Lehrens aufzuklären. Das ist seine heuristische Funktion. Bisweilen kann man ein solches Modell auch einer wissenschaftstheoretischen Position zuordnen. Allgemeindidaktische Modelle müssen immer wieder konkret fachdidaktisch »durchbuchstabiert« werden⁴, was in diesem Beitrag für sämtliche Fachdidaktiken natürlich nicht geleistet werden kann.

Von diesen umfassenden Didaktikmodellen sind auf einer anderen Ebene »Unterrichtskonzepte« zu unterscheiden, die nicht den Anspruch umfassender Theoriebildung haben, sondern eher aus der Praxis heraus ent-

1 Dieser Text basiert auf meinem Buch: Pädagogisches Grundwissen, 7. völlig neu bearb. u. aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn 2001 (Kap. 9).

2 W. Memmert, Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbrunn ⁵1995.

3 Mit W. Jank / H. Meyer, Didaktische Modelle, Frankfurt a.M. ³1994.

4 W. Plöger, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, München 1999.

standen sind und auf bestimmte Defizite vereinseitigten Schulunterrichts antworten (z.B. entdeckender Unterricht, erfahrungsorientierter, handlungsorientierter Unterricht u.a.m.). Das bedeutet keineswegs, dass solche Unterrichtskonzepte als »Didaktik zum Anfassen«⁵ nicht auch gute theoretische Begründungen für ihre Gestaltung von Unterricht ins Feld führen könnten (ich habe dies versucht für den Handlungsorientierten Unterricht⁶). Sie erheben zwar nicht den Anspruch einer allgemeinen didaktischen Theoriebildung, bestimmen aber heute überwiegend die didaktische Diskussion.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass es neben den »klassischen« Modellen eine Reihe weiterer *Entwürfe* gibt, z.B. systemtheoretische Didaktik⁷ oder handlungsorientierte Didaktik⁸ oder die konstruktive/mehrperspektivistische Didaktik⁹ oder die Phänomenologie des Unterrichts¹⁰. Auf der Grundlage der von Edmund Husserl entwickelten Phänomenologie haben Maier/Pfister¹¹ eine umfassende Konzeption vor allem zur Unterrichtsbeobachtung entwickelt. Gegenwärtig sind für die Diskussion ferner Ansätze der sog. Konstruktivistischen Didaktik (s.u.) und der sog. Subjektiven Didaktik (s.u.) relevant. Und Glöckel¹² zielt mit seinem Lehrbuch auf die Lücke zwischen älteren Unterrichtslehren und teilweise sehr abstrakten jüngeren Arbeiten. Und dies ist nur eine kleine Auswahl.¹³

In Anlehnung an die erste systematische Übersicht durch Blankertz¹⁴ werden heute allgemein einige umfassendere Modelle unterschieden.¹⁵ Ich stelle zuerst die »großen« Modelle vor, die sich auch in den wissenschaftstheoretischen Hintergrundpositionen unterscheiden, und beschreibe dann die gegenwärtig wichtigsten Unterrichtskonzeptionen.

5 W. Jank / H. Meyer, a.a.O.

6 H. Gudjons, Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 2001.

7 Vgl. E. König / H. Riedel, Systemtheoretische Didaktik, Weinheim 1973.

8 Vgl. G.E. Becker, Auswertung und Beurteilung von Unterricht, Weinheim 1995; ders., Durchführung von Unterricht, Weinheim 1995; ders., Planung von Unterricht, Weinheim 1997.

9 Vgl. G.G. Hiller, Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973.

10 Vgl. W. Sünkel, Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik, Weinheim 1996.

11 H. Maier / H.-J. Pfister, Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis, Weinheim 1992.

12 H. Glöckel, Vom Unterricht, Bad Heilbrunn 1992, überarb. und erg. Aufl. 1996 mit weiterführender Literatur.

13 Vgl. W.H. Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München 1996, 67ff.; F.W. Kron, Grundwissen Didaktik, München 1993, 1994.

14 H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969.

15 H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, Hamburg 1997; W. Jank / H. Meyer, a.a.O.; W.H. Peterßen, a.a.O.; I. von Martial, Einführung in didaktische Modelle, Baltmannsweiler 1996.

2 Die kritisch-konstruktive Didaktik (Wolfgang Klafki)

Zentralkategorie des Modells von Wolfgang Klafki, Marburger Erziehungswissenschaftler, ist der Begriff der »*Bildung*«: Eine solche zentrale, orientierende Kategorie ist »unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinander fallen sollen«¹⁶. Bildung zielt auf ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Menschheit in der Gegenwart und Zukunft, auf Einsicht in die Mitverantwortung aller und die Bereitschaft, an der Bewältigung teilzunehmen. »Bildung muß m.E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden: – als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes Einzelnen ..., – als Mitbestimmungsfähigkeit ... – als Solidaritätsfähigkeit ...«¹⁷.

Klafki bezieht seinen Bildungsbegriff inhaltlich auf »epochaltypische Schlüsselprobleme« wie Friedensfrage, Umweltfrage, Entwicklungsländer, politische und gesellschaftliche Ungleichheiten und auf die informationstechnologischen Gefahren und Möglichkeiten u.a.m., an denen sich Allgemeinbildung heute festmachen lässt. Insofern ist Klafkis Position auch heute noch – nach dreißig Jahren intensiver Weiterentwicklung – eine bildungstheoretisch fundierte.¹⁸ Sie versteht sich aber zugleich »kritisch-konstruktiv«, wobei »kritisch« die Befähigung von Schülern und Schülerinnen zu wachsender Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (einschließlich des Abbaus hindernder Bedingungen) meint. »Konstruktiv« weist auf den Praxisbezug des Konzeptes, auf sein Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse.

Klafki versteht den Zusammenhang von Lehren und Lernen als *Interaktionsprozess*, in dem sich Lernende mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen. Ein solches Lernen muss im Kern entdeckendes bzw. nachentdeckendes und sinnhaftes, verstehendes Lernen sein, in das Formen von Üben, Wiederholen etc. eingeordnet sind. Unterricht muss – von den eben genannten Voraussetzungen her – diskursiv gerechtfertigt und geplant werden, d.h. Mitplanung des Unterrichts durch Schüler, gemeinsame Unterrichtskritik, schülerorientierter Unterricht. Und weil Unterricht immer auch ein sozialer Prozess ist, muss er im Sinne einer demokratischen Sozialerziehung angelegt sein.

Von diesen grundlegenden Voraussetzungen her entwickelt Klafki Perspektiven konkreter Unterrichtsplanung, die er (basierend auf einer sorgfältigen Bedingungsanalyse der jeweiligen Lerngruppe) in vier großen Fragerichtungen/Komplexen entfaltet: 1. Begründungszusammenhang, 2.

16 W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1996, 252.

17 W. Klafki, *Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs*, in: H.-H. Krüger (Hg.), *Abschied von der Aufklärung?*, Opladen 1990, 91–104, hier: 95.

18 W. Klafki, *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel (Hg.), a.a.O., 13–34, hier: 13.

thematische Strukturierung, 3. Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten und 4. methodische Strukturierung.

Klafki betont, dass diese vier Komplexe in der »didaktischen Analyse« nicht einfach nacheinander »abgehakt« werden dürfen, sondern in Wechselbeziehung stehen, d.h. die Unterrichtsplanung wird sozusagen immer hin- und herspringen zwischen den einzelnen Komplexen und Unterfragen. Die Intentionen, die man mit einem Thema verbindet, lassen sich konkret durchaus als *Lernziele* formulieren. Klafki entwirft dazu vier Lernzielebenen: Die erste Ebene enthält die allgemeinsten Lernziele (z.B. »Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit«), die zweite deren nähere Bestimmung durch weitere Qualifikationen (z.B. »Kritikfähigkeit«, »Kommunikationsfähigkeit«), die dritte dann bereichsspezifische Konkretisierungen (was heißt z.B. Kritikfähigkeit im Bereich naturwissenschaftlich-technischer Zusammenhänge) und die vierte schließlich Lernzielbestimmungen im Bereich einzelner Fächer (wobei auch hier wieder Hierarchien von generellen zu speziellen Zielen formulierbar sind). Zusammengefasst versteht Klafki sein Modell als ein »*Problemtisierungsrastrer*«, das durch Benennung genereller Kriterien der Unterrichtsplanung begründete konkrete Entscheidungen in praktischen Situationen ermöglicht. Es muss auch jeweils durch fachdidaktische Überlegungen konkretisiert werden. – Schließlich soll es Lehrende zu flexiblem Unterrichtshandeln befähigen, denn der Maßstab für erfolgreichen Unterricht ist nicht »Planerfüllung«, sondern die Ermöglichung produktiver Lernprozesse. In der hier dargestellten Fassung des Modells von Klafki wird schnell deutlich, dass Klafki inzwischen zahlreiche Postulate und Gedanken der modernen didaktischen Diskussion integriert hat, von der kommunikativen über die lehrtheoretische bis zur curricularen Didaktik.

3 Die lehrtheoretische Didaktik (»Hamburger Modell« – Wolfgang Schulz)

Auch diese didaktische Position hat von ihrer ursprünglich als »Berliner Modell«¹⁹ bekannten Fassung bis zum »Hamburger Modell«²⁰ einen deutlichen Entwicklungsprozess hinter sich, woran der von Berlin nach Hamburg berufene Schulpädagoge Wolfgang Schulz (gestorben 1993) maßgeblichen Anteil hatte. Zentrale Voraussetzung ist eine Auffassung von Erziehung »als Dialog zwischen potenziell handlungsfähigen Subjekten ..., nicht als Unterwerfung eines Unterrichts- und Erziehungsobjektes unter die Absichten des Lehrers und Erziehers«²¹.

Das Modell setzt ferner die Möglichkeit voraus, die Widersprüche zwischen Demokratiepостulat und immer wieder sich erneuernder Ungleichheit in der Gesellschaft »zum Problem der Schularbeit zu machen«²². Die »Wende von einem technologischen zu einem emanzipatorisch rele-

19 P. Heimann / G. Otto / W. Schulz (Hg.), Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965, ⁵1970.

20 W. Schulz, Unterrichtsplanung, München ³1981.

21 W. Schulz, Die lehrtheoretische Didaktik, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 35–56, hier: 38.

22 Ebd., 37.

vanten Modell«²³ ist deutlich. Schulz verbindet die engagierte Parteinahme für die Schüler und Schülerinnen mit generellen Intentionen, die der Unterricht haben sollte. Die drei zentralen Begriffe sind: *Kompetenz*, *Autonomie* und *Solidarität*. Diese Intentionen werden verbunden mit drei Themenbereichen/Erfahrungsfeldern: *Sach-*, *Gefühls-* und *Sozialerfahrungen*. Stellt man sich das Ganze in einer Matrix vor (obere Querzeile: die drei Intentionen, dazu in einer senkrechten Zeile die Erfahrungsfelder), so erhält man ein Suchschema für das Auffinden und Ordnen von Richtzielen einer emanzipatorischen Didaktik.

Im Mittelpunkt des didaktischen Modells steht eine Systematik der *Strukturmomente des didaktischen Handelns*:

- *Was soll gelernt/gelehrt werden?* Es handelt sich um die Unterrichtsziele (UZ), die sowohl die Intentionen als auch die Themen betreffen.
- Intentionen und Themen beziehen sich immer auf die Frage: *Wer lernt hier etwas, mit wem als Lehrer?* Damit ist die konkrete Ausgangslage (AL) der Unterrichtsteilnehmer (Schüler wie Lehrer) gemeint, z.B. ihre Beweggründe, Vorerfahrungen, Kenntnisse oder Einstellungen u.a.m.
- Es schließt sich die Frage an: Auf welche Weise wird das, was für Menschen mit dieser Ausgangslage als Ziel ermittelt wurde, am besten erreicht – mit welchen Vermittlungsvariablen (VV)? Diese Frage umfasst Entscheidungen über methodische Großformen wie Lehrgang, Projekt oder Diskurs, konkrete methodische Schritte, Sozialformen und mögliche Medien.
- Das vierte Moment gilt der Frage, *wie man denn nun feststellt, ob der Unterricht erfolgreich war – Erfolgskontrolle (EK)*. Woran soll der Lernfortschritt erkannt werden, wer überprüft ihn, mit welchen Evaluationsverfahren?

Nun gilt es freilich, den *Rahmen* zu beachten, der diesen skizzierten Lehr-/Lernprozess bestimmt. Damit sind wir bei den *institutionellen Bedingungen*, sie reichen von den curricularen Vorgaben der Lehrpläne, den Beschlüssen der Fachkonferenz, der Schülerrekrutierung und Unterrichtsorganisation bis zu den ganz konkreten räumlichen und materiellen Ausstattungsfaktoren und zur Zusammensetzung der Lerngruppe. Aber auch die weit gefassten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmen das konkrete didaktische Handeln, sie umfassen etwa die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, aber auch das Selbst- und Weltverständnis aller schulbezogen Handelnden (also z.B. auch der Kultusadministration, die die Lehrpläne erlässt).

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen des Hamburger Modells sind *vier zentrale Planungsebenen* des Unterrichts auf der »Zeitschiene«, die Schulz entwickelt: langfristige Perspektivplanung, konkretisierende Umrissplanung, detaillierter Ablauf als Prozessplanung und immer wieder die Planungskorrektur. Damit greift Schulz auf eine wichtige – in der bisherigen Diskussion vernachlässigte – Tradition zurück, nämlich die Einbettung einzelner Unterrichtsstunden und -einheiten in die große Perspektive des insgesamt angezielten Bildungsprozesses über ein Schuljahr oder sogar über die gesamte Schulzeit.

23 W.H. Peterßen, a.a.O., 140.

Die Modelle von Klafki und Schulz haben zwar bis in die Gegenwart hinein Generationen von Lehrern und Lehrerinnen in Ausbildung und praktischem Handeln beeinflusst, weil sie nicht zuletzt auf bildungstheoretischen Überlegungen basierten, aber zugleich konkurrierten sie mit Modellen, die stärker die sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Diskussionsstränge der Gegenwart in sich aufnahmen. Dazu gehören vor allem die folgenden Modelle.

4 Kybernetische (F. v. Cube), curriculare (C. Möller) und kommunikative (R. Winkel) Didaktik

Im Vergleich mit Klafki und Schulz beginnt die *kybernetische Didaktik* mit einem »Paukenschlag«: Die Setzung von Erziehungszielen (oder Lehrzielen) läge außerhalb wissenschaftlicher Aussagemöglichkeiten, denn »Lehrziele sind (subjektive) Forderungen«²⁴. Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik wendet unter der Voraussetzung *gegebener* Ziele kybernetische Begriffe und Methoden auf die Planung von Unterricht in Ausbildungsprozessen an. Von ihr ist in der Industrie und der Bundeswehr »in erfreulichem Maße«²⁵ Gebrauch gemacht worden. In der Schule spielte sie bisher hingegen eine eher untergeordnete Rolle. Die Verwendung kybernetischer Modelle und Methoden in der Didaktik kann erheblich zur Präzisierung und Optimierung von Lehrstrategien beitragen, bei denen allerdings selbstbestimmtes Lernen der Schüler und Schülerinnen, ihre Mitplanung und Mitverantwortung des Unterrichtsablaufes eher zu den »Störgrößen« zu rechnen sind. Die Reduktion von Didaktik auf die Frage nach der Methode des Lehrens und Lernens und die Ausklammerung von Zielsetzungen aus dem wissenschaftlichen Diskurs widerspricht aber den Diskussionsergebnissen moderner erziehungswissenschaftlicher Forschung.²⁶

Um den Prozess der Zielerstellung – wenn auch in einem ganz andern Sinn – geht es in dem lernzielorientierten Ansatz von Christine Möller²⁷. Der Bezug dieses Modells auf die kritische Curriculumforschung (die die »Schwammigkeit« der alten didaktischen Praxis und Theorie überwinden wollte) hat ihm auch die Bezeichnung »Curriculare Didaktik« eingebracht. Es handelt sich um die eher pragmatisch auf kurzfristige Unterrichtsplanung bezogene Komponente des Curriculumansatzes. Die lernzielorientierte Didaktik geht davon aus,

- dass ein präziser Zielerstellungsprozess zentraler Bestandteil jeder Unterrichtsplanung ist,

24 F. v. Cube, Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 57–74, hier: 66.

25 F. v. Cube, [Abschlußdiskussion], in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 113–131, hier: 118.

26 Vgl. H. Röhrs / H. Scheuerl (Hg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt a.M. 1989.

27 C. Möller, Die curriculare Didaktik, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 75–92.

- dass dafür ein handhabbares und wissenschaftlich abgesichertes Instrumentarium vorliegen muss,
- dass sowohl das Verhalten des Lerner als auch der Inhalt, an dem das Verhalten gezeigt wird, eindeutig bestimmt sind,
- dass damit die Grundlage für eine effektive Methodenauswahl gegeben ist
- und dass der Erfolg nur anhand der so bestimmten Ziele wirkungsvoll zu überprüfen ist.

Die Entwicklung einer Unterrichtseinheit (bzw. eines Curriculums, s.u.) erfolgt dann in drei Teilprozessen: *Lernplanung, Lernorganisation und Lernkontrolle*.

Zahlreiche Curricula (im Sinne wissenschaftlich präzise konstruierter Unterrichtseinheiten) wurden entwickelt, anfangs als Adaption ausländischer Curricula, später als fachdidaktisch akzentuierte Curriculumforschung.²⁸ Doch solche Curricula erwiesen sich bald als »Trojanisches Pferd«, aus dessen Bauch Unheil hervorkroch: Es waren nämlich geschlossene Systeme, die Lehrer und Schüler dazu zwangen, völlig verplante Lernprozesse nachzuvollziehen, Inhalts- und Zielentscheidungen kritiklos zu akzeptieren und auf vorgeschriebenen methodischen Lernwegen auf vorab festgelegte operationalisierte Lernziele zuzusteuern. Die Reaktion darauf war das Bemühen um *offene Curricula*, die mehr Raum für kreative Ausgestaltung und Berücksichtigung situativer Bedingungen eines Lehrers oder einer Schule ließen.

Gegenwärtig scheint es so, als habe die schulische Realität mit ihren fortwährenden Unwägbarkeiten und raschen Veränderungen die Curriculumentwicklung/-forschung eingeholt oder überholt. Die Faszination des Modells liegt indes in seiner Praktikabilität. Über längere Zeit war es Grundlage z.B. im Referendariat. Dennoch wird das selbstbestimmungsfähige Subjekt »Schüler/in« aus der behavioristischen Sicht (die diesem Modell zugrunde liegt) notwendigerweise ausgeklammert: Präzision kann umschlagen in rigide Bevormundung. Dagegen wehrt sich u.a. das folgende Modell der kritisch-kommunikative Didaktik.²⁹

»Kritisch« meint, dass dieses Modell die vorhandene Wirklichkeit permanent zu verbessern trachtet, »kommunikativ«, dass im Mittelpunkt die Axiome der Kommunikationstheorie und mögliche Störungen stehen.³⁰ Die systematische Analyse der Unterrichtsstrukturen akzentuiert – neben dem Inhalts- und Vermittlungsaspekt – vor allem die Beziehungsstrukturen im Unterricht und den in den bisherigen didaktischen Modellen zu wenig beachteten störfaktoriellen Gesichtspunkt. Wichtig sind *Störungsarten* (z.B. Disziplinstörungen, Provokationen, Lernverweigerung, neurotisch bedingte Störungen), *Störungsfestlegungen* (z.B. vom Lehrenden, vom Lernenden, vom Lehr-/Lernprozess her), *Störungsrichtungen* (z.B. Schüler – Schüler, Schüler –

28 U. Hameyer u.a. (Hg.), Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim/Basel 1983.

29 Vgl. R. Winkel, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 93–112, hier: 79ff.

30 Ebd., 97ff.; grundlegend K.-H. Schäfer / K. Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1973.

Lehrer), *Störungsfolgen* (z.B. Stockungen, Unterbrechungen, psychisch soziale Verletzungen), *Störungursachen* (z.B. im schulischen Kontext, im gesellschaftlichen oder im psycho-sozialen Bereich).

5 Neuere Unterrichtskonzepte – »Theorie aus der Praxis«

Es gibt eine Fülle von Unterrichtskonzepten im eingangs beschriebenen Sinn, die sich bündeln lassen unter der Perspektive, dass sie jeweils ein (oder mehrere) *Defizite* der Schule von heute zu überwinden suchen.³¹ Diese Konzepte entwickeln zwar auch einen begründeten Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen, in ihnen treten aber die Probleme allgemeindidaktischer Theoriebildung in den Hintergrund. In jüngster Zeit wurden vor allem folgende Konzepte entwickelt (deren Anknüpfung an die Reformpädagogik im ersten Drittel des vergangenen Jahrhunderts z.T. leicht erkennbar ist), sozusagen »Didaktik zum Anfassen«:

- *Offener Unterricht*: Auf der Grundlage eines aktiven Lernbegriffes, der Anknüpfung an Offene Curricula, des Prinzips der Öffnung von Schule und Unterricht u.a.m. finden sich (vor allem in Grundschulen, zunehmend aber auch in der Sekundarstufe) folgende charakteristische Bausteine und Merkmale: eine anregende Lernumwelt in der Klasse mit Werkstattcharakter, freie und flexible Lernorganisation mit wenig Frontalphasen, kreative, selbsttätige Lernmethoden, akzeptierende Lernatmosphäre, Dokumentation von Lernergebnissen im Klassenraum, Tages- und Wochenplan (für eine transparente, selbsttätige und individuelle Arbeit), Freie Arbeit gemäß eigener Entscheidung der Kinder, projektorientiertes Arbeiten, eine Fülle von Arbeitsmitteln, die Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ermöglichen, der Stuhlkreis (zur Besprechung gemeinsamer Angelegenheiten) u.v.a.³²
- *Freie Arbeit*: Die Freie Arbeit (auch »Freiarbeit«) ist eine Art Zwischenglied zwischen Offenem Unterricht und Projektunterricht.³³ Schüler (mehr und mehr auch in der Sekundarstufe) können innerhalb eines festen Zeitrahmens in der Woche selbst bestimmen, welche Aufgaben oder Vorhaben sie bearbeiten wollen, allein oder in Gruppen und nach eigenem Rhythmus. Gelegentlich ist die Freie Arbeit identisch mit dem *Wochenplanunterricht*, bei dem die Schüler und Schülerinnen einen vom Lehrer entwickelten Arbeitsplan (Pflicht – Wahl – freie Aufgaben) selbstständig, in Gruppen, nach eigener Reihenfolge und in eigenem Lerntempo bearbeiten, wobei sie die Ergebnisse selbst überprüfen, dem Lehrer aber rechen-schaftspflichtig sind.³⁴ Ähnliche Ideen verfolgt das *Stationenlernen*: Nach dem

31 Eine Übersicht findet sich bei W. Jank / H. Meyer, a.a.O., 293ff. G. Heursen, *Ungewöhnliche Didaktiken*, Hamburg 1997. W.H. Peterßen, *Kleines Methoden-Lexikon*, München 1999; H. Gudjons, *Didaktik zum Anfassen*, Bad Heilbrunn 21998.

32 Vgl. W. Wallrabenstein, *Offene Schule – Offener Unterricht*, Reinbek 1997; H. Heid, Was ist offen im Offenen Unterricht? In: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. 34. Beiheft der Z. f. Päd., Weinheim 1996, 159–172. Äußerst kritisch: H. Günther, *Kritik des offenen Unterrichts*, Bielefeld 1996.

33 PÄDAGOGIK H. 11/2000: Freie Arbeit und Projektunterricht.

34 Vgl. D. Vaupel, *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe*, Weinheim 1995.

Modell des Zirkeltrainings im Sport werden im Klassenraum zu einem Thema verschiedene Stationen mit Aufgaben, Lernvorschlägen, Materialien etc. aufgebaut, die von den Schüler/innen in frei gewählter Reihenfolge zu bearbeiten sind.³⁵

- *Projektunterricht*: Nach dem »Siegeszug« der Projektwochen, die zwar zentrale Elemente des Projektunterrichts aufnehmen, insgesamt aber eine Verkürzung der Projektidee sind, beginnt sich der Projektunterricht als eine reguläre Grundform von Unterricht (die wie die andern Grundformen: Lehrgang, Unterrichtseinheit, Training ihren Stellenwert und ihre Grenzen hat) durchzusetzen.³⁶ In einem Projekt geht es um die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung / eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die SchülerInnen. Ein Projekt verläuft i.d.R. nach folgenden Schritten: (1.) Ausgehend von einer problemhaltigen Sachlage wird (2.) gemeinsam ein Plan zur Bearbeitung (oder Lösung) erarbeitet, der (3.) handelnd umgesetzt wird. Das Produkt oder die Ergebnisse werden (4.) zum Schluss (ebenso wie der Lern- und Arbeitsprozess) reflektiert und ausgewertet.
- *Erfahrungsbezogener Unterricht*: Hier wird versucht, gegen die Entfremdung schulischen Lernens die Aufarbeitung der von den Schülern und Schülerinnen gemachten (sozialen, politischen, familialen) Erfahrungen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Scheller³⁷ hat dazu einen Gliederungsrahmen für den Aufbau von Unterrichtseinheiten entwickelt, der die Schritte »Aneignung der Erfahrungen« (zu einem Thema), »Verarbeitung« und »Veröffentlichung« umfasst.
- *Praktisches Lernen*: ein (vor allem von der Tübinger Arbeitsgruppe um Andreas Flitner) entwickeltes und mit zahlreichen Beispielen erprobtes Konzept zur stärkeren Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit.³⁸
- *Handlungsorientierter Unterricht*: Mit diesem Begriff wird ein Unterrichtskonzept bezeichnet, das den SchülerInnen einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen ermöglichen soll, bei dem materielle oder soziale Tätigkeiten der SchülerInnen den Ausgangspunkt des Lernprozesses bilden. Ziel ist, durch diese aktive Auseinandersetzung die Trennung von Schule und Leben ein Stück weit aufzuheben.³⁹
- *Freinet-Pädagogik*: Bei diesem von dem Franzosen Celestin Freinet (1896 bis 1966) entwickelten Konzept geht es um eine »aktive Schule« mit eigenen Unterrichtstechniken und Arbeitsmaterialien wie z.B. Druckerei, freien Texten, Klassenzeitung, Korrespondenz mit anderen Schulen, Sachblätter, fachlichen Lern- und Arbeitstechniken (Ateliers), Wochenplanarbeit, Lehrkooperativen, gemeinsamer Verantwortung durch die Klassengemeinschaft, insgesamt um forschendes, gegenständliches und möglichst freies Arbeiten.⁴⁰
- Weiterhin wären zu nennen: *Entdeckendes Lernen*, das sich auf die Kognitionspsychologie Bruners bezieht⁴¹, *problemlösender Unterricht*, bei dem nicht routi-

35 R. Bauer, Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen, Berlin 1997.

36 Zur Projektdidaktik Näheres bei H. Gudjons, Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 2001.

37 J. Scheller, Erfahrungsbezogener Unterricht, Königstein 1981.

38 P. Fauser / K. Fintelmann / A. Flitner (Hg.), Lernen mit Kopf und Hand, Weinheim 1983, 21991.

39 H. Gudjons, Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 2001.

40 I. Dietrich, (Hg.), Handbuch Freinet-Pädagogik, Weinheim 1995.

41 H. Neber (Hg.), Entdeckendes Lernen, Weinheim/Basel 1973, 31981.

nemäßig zu lösende Aufgaben/Probleme im Mittelpunkt stehen⁴², *schüleraktiver Unterricht* mit seiner Betonung der Aktivitäten der Lernenden⁴³, *genetisches Lernen*, das statt Einverleibung des Fertigproduktes ein Thema als Entstehungsprozess einer Lösung/einer Sache behandelt⁴⁴, *Gestaltpädagogik*, die sich um die erlebnisorientierte, d.h. auch emotionale Erschließung von Themen bemüht⁴⁵, die *Themenzentrierte Interaktion* als Konzept eines lebendigen Lernens⁴⁶ u.a.m.

- Aber auch ältere Konzepte erfreuen sich zunehmender Beliebtheit, z.B. der *Epochenunterricht* (der aus der Waldorfpädagogik stammt und bei dem die Zersplitterung des Unterrichtsvormittages aufgehoben wird, indem für einige Wochen täglich 2–3 Stunden ein Fach – oder ein Thema – kontinuierlich unterrichtet wird, um sich auf den Sinnzusammenhang der Arbeit und den strukturellen Zusammenhang der Inhalte zu konzentrieren⁴⁷).
- Zahlreiche Schulen z.B. in Holland arbeiten auch inzwischen nach dem *Jenaplan* Peter Petersens (d.h. altersgemischte Stammgruppen statt Jahrgangsklassen, Gruppenarbeit, Kurse verschiedener Art, Berichte statt Zeugnisse, Betonung von Selbsttätigkeit durch Arbeitsmittel u.v.a.).
- Ferner ist vor allem für die Sekundarstufe der *fächerübergreifende Unterricht* aktuell, für den inzwischen verschiedene Formen (von der Fächerverbindung bis zum Überschreiten von Fächern) praktisch dokumentiert sind.⁴⁸ Insgesamt ist die Anzahl der neuen Verfahren – zwischen Konzept und Unterrichtstechnik – zu groß, um hier dargestellt zu werden.⁴⁹

Fazit: Trotz der Fülle neuer Unterrichtstechniken und praktischer Innovationen resümieren die Herausgeber eines neuen Beiheftes der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* zum Stand der Didaktik-Diskussion die Lage als »Stillstand« und »Flaute« in der Theoriebildung.⁵⁰ Offenbar stagniert die Weiterentwicklung wirklich bedeutsamer didaktischer Konzepte. Andererseits sind aus der empirischen Unterrichtspsychologie sehr aufschlussreiche Forschungsarbeiten über die tatsächliche Wirkung verschiedener Unterrichtsverfahren veröffentlicht worden.

42 E. Fuhrmann, Problemlösen im Unterricht, Berlin [ehem. O.] 1987.

43 H. Wenzel, Unterricht und Schüleraktivität, Weinheim 1987.

44 M. Wagenschein, Verstehen lehren, Weinheim 1989, besonders für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

45 J. Bürmann / J. Heinel (Hg.), Früchte der Gestaltpädagogik, Bad Heilbrunn 2000.

46 R. Cohn / R. Terfurth, Lebendiges Lernen. TZI macht Schule, Stuttgart 1993.

47 H. Kamm, Epochenunterricht, Bad Heilbrunn 2000.

48 L. Duncker / W. Popp (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I + II, Bad Heilbrunn 1998; R. Golecki (Hg.), Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe, Bad Heilbrunn 1999.

49 Informativer Überblick bei W.H. Peterßen, Kleines Methoden-Lexikon, München 1999.

50 H.-G. Holtappels / M. Horstkemper (Hg.), Neue Wege in der Didaktik? 5. Beiheft Die Deutsche Schule, Weinheim 1999.

6 Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung

Die alten, vielleicht ein wenig romantisch anmutenden Unterrichtsvorstellungen der Reformpädagogik sind in der empirischen Lernforschung zu einem großen Teil sprachlich in neuen Begriffen formuliert worden, die es erlauben, altbekannte Probleme schulischen Lehrens und Lernens neu zu fassen. Vor allem aber sind neue Begründungen auf theoretischer Ebene, alte Postulate stützende empirische Forschungen und inspirierende Impulse für Forschung und Praxis gewonnen worden.⁵¹ So rücken denn auch drei altbekannte Einsichten in ein neues Licht.

Die erste Einsicht: Jeder braucht seine eigenen Lernwege. Alles Lernen hängt von den aktiven Konstruktionsprozessen des Lerners ab, passives Lernen ist ein Widerspruch in sich selbst. Man kann Lernen zwar anstoßen, aber nicht präzise steuern. Weder durch Frontalunterricht noch durch Lernprogramme. Wissenserwerb braucht also unterschiedliche Lernumgebungen.

Reinmann-Rothmeier/Mandl⁵² fassen die Bandbreite von Konzepten zu drei Modellen zusammen, in denen der Wissenserwerb gefördert werden kann:

1. *Systemvermittelnde Lernumgebungen.* Es geht um die Vermittlung fertiger Systeme von Wissensbeständen, die Lernenden erwerben Faktenwissen, wobei sie stark von außen angeleitet und auch kontrolliert werden.
2. *Problemorientierte Lernumgebungen.* Kerngedanke ist das Konzept des explorativen Lernens: Die Lernenden sind aktiv und erarbeiten sich neues Wissen, wobei die Lernumgebung ihnen geeignete Probleme anbietet. Mit möglichst wenig Anleitung und Steuerung von außen erwerben sie Problemlöse- und Selbststeuerungsfertigkeiten, setzen sich selbst intensiv mit neuen Inhalten auseinander, die Bezug zu ihrem Lebenskontext haben.
3. *Adaptive Lernumgebungen.* Der Begriff adaptiv meint, dass sich die gesamte Gestaltung der Lernumgebung stärker als im vorherigen Modell an die Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden anpasst. Die Rolle der Lehrenden ist unterstützender, aber auch lenkender als in rein problemorientierten Lernumgebungen, die Rolle ist die des »facilitators«, der den Wissenserwerb durch geeignete Schritte erleichtert.

Die zweite Einsicht: Der Weg zur Autonomie führt über die Anleitung. In neueren Forschungen zum Wissenserwerb, zur Wissenskonstruktion und zur Wissensvermittlung wird zu Recht betont, dass Selbststeuerung und Fremdsteuerung der Schüler keine unvereinbaren Gegensätze beim Lehren und Lernen sind: »Das Erleben von Autonomie und Selbstbestimmung einerseits und die äußere Anleitung andererseits müssen sich ... nicht ausschließen; auch in (vom Lehrer, H.G.) gestalteten Lernumge-

51 E. Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Z. f. Päd., H. 5/1999, 629–647, hier: 645f.

52 G. Reinmann-Rothmeier / H. Mandl, Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 6, Göttingen 1998, 457–500, hier: 475ff.

bungen ist es möglich, dass intrinsisch motiviert und selbstbestimmt gelernt wird.«⁵³ Es kommt also darauf an, situationsspezifisch Fremdsteuerung und Selbststeuerung angemessen ins Verhältnis zu setzen, ohne dabei das Ziel einer möglichst hohen Selbststeuerung aus den Augen zu verlieren.

Eng damit zusammen hängen die sog. *metakognitiven Fähigkeiten*, d.h. der Erwerb von Vorstellungen darüber, wie man lernt, welche Strategien man für welche Problemlösungen anwenden kann und wie man den eigenen Lernvorgang steuern kann.⁵⁴ Es geht also um die Fähigkeit zu lernen, wie man sich den eigenen Lernprozess reflexiv vergegenwärtigt, und zwar bezüglich der *Zielstellung* (realistische und bearbeitbare Ziele auswählen), der *Operationen* (vom Anfertigen von Notizen über das gezielte Lesen von Texten bis zur Vorbereitung einer mediengestützten Ergebnispräsentation) und der *Kontrollprozesse* (was haben wir gelernt, welche Qualität haben unsere Ergebnisse). Die Lernpsychologie spricht hier von der großen Bedeutung des »prozeduralen Wissens«⁵⁵.

Die dritte Einsicht: Die Lernmethoden müssen den Schülerfähigkeiten angepasst werden. Kleine Schritte beim Aufbau von Kompetenzen selbstständigen Lernens sind kein Widerspruch zum Ziel, dem eigenständigen Lernen der Schüler mehr Raum zu geben. Die empirische Unterrichtsforschung spricht von *adaptivem Lernen*, z.B. der Aptitude-Treatment-Interaction, und meint damit, dass Personenmerkmale des Schülers und verwendete Lehr-/Lernmethoden aufeinander abgestimmt werden müssen.⁵⁶ Einfacher gesagt: Die Gestaltung der Lernumgebungen (traditionelle Aufgabe des Lehrers) muss sich schrittweise den Bedingungen, aber auch den wachsenden Fähigkeiten der Lernenden anpassen. Die mitgebrachten Bedingungen sind also nicht statisch, vielmehr können sich die Fähigkeiten der Lerner kontinuierlich erweitern.

Das ist für den Lernerfolg außerordentlich wichtig, denn die empirische Unterrichtsforschung hat herausgearbeitet, »dass nicht mehr nur relativ stabile Fähigkeiten von Schülern oder stabile Umweltfaktoren in Schule und Elternhaus als Bedingungen des Lernerfolgs im Vordergrund stehen. Vielmehr betont die Forschung zum selbstgesteuerten Lernen die Beeinflussbarkeit des Lernergebnisses durch selbst initiierte Aktivitäten des lernenden Individuums«⁵⁷. So ist zu erklären, »warum manche Schüler

53 A.a.O., 462.

54 M. Hofer, Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 215–252, hier: 240f.

55 H. Mandl / H.F. Friedrich / A. Horn, Psychologie des Wissenserwerbs, in: B. Weidenmann / A. Krapp u.a. (Hg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim 1993, 143–218, hier: 173.

56 A. Helmke / F.E. Weinert, Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 71–176, hier: 137.

57 U. Schiefele / R. Pekrun, Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 249–278, hier: 256.

trotz beschränkter Fähigkeiten, nachteiligen sozialen Hintergrunds oder schlechten Unterrichts zu guten Lernergebnissen kommen«⁵⁸.

Dieses Prinzip, die Lernverfahren den individuellen Schülervoraussetzungen anzupassen, ist ebenso bekannt wie erfolgreich. Ein Fazit der empirischen Lernpsychologie lautet denn auch: »Das gleichermaßen variable wie flexible Modell des adaptiven Unterrichts ist gegenwärtig das wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept, um auf die großen und stabilen interindividuellen Unterschiede der Schüler in didaktisch angemessener Form zu reagieren.«⁵⁹

In dieser Betonung selbstgesteuerten Lernens durch die Schüler ist sich die neuere Lernpsychologie mit allen modernen didaktischen Konzepten einig. Aber löst sich mit diesem Plädoyer nicht der Kern jeder Didaktik, nämlich zwischen Sachanspruch und schülerorientierten Lernwegen zu vermitteln, auf in eine reine Prozessdidaktik? Wird das »Was« der Sache weniger wichtig als das »Wie« des Lernprozesses? Steht am Ende gar eine neue weiche Harmonie, die die Sachansprüche aufgibt zugunsten des Mottos »Hauptsache eigenständig gelernt, was dabei herauskommt, ist weniger wichtig«?

7 Sachanspruch und Schülerorientierung – kein Gegensatz

Das relativierende Fazit eines einschlägigen Forschungsberichtes über Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens⁶⁰ lautet: »Auch selbstgesteuertes Lernen ist nur bedingt in Reinform realisierbar«. Auch auf dem Weg zu mehr Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Lernenden gilt: *Die Sache der Schule ist die Sache!*⁶¹ Bei allem Bemühen um prozedurale Elemente des Lernens (Strategien, Lernwege, Verfahren, Fertigkeiten) bleibt eine Bildungstheorie unverzichtbar, die sich um die Begründung, die Auswahl und die Anordnung der Sachen, der Inhalte müht.⁶² Wenn sich das Subjekt immer auch an Widerständen und Herausforderungen bildet⁶³, wenn Lernen die Dialektik von Außenanforderungen und Neugier der Subjekte einschließt, wenn Bildung ein nicht-linearer, manchmal widersprüchlicher, immer aber dynamischer Vermittlungsprozess zwischen Ansprüchen der zu klärenden Sachen und den

58 Ebd., 257.

59 A. Helmke / F.E. Weinert, Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 71–176, hier: 137.

60 U. Schiefele / R. Pekrun, Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 249–278, hier: 249.

61 E. Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Z. f. Päd., H. 5/1999, 629–647, hier: 642.

62 S. Hopmann / K. Riquards (Hg.), Didaktik und/oder Curriculum. 33. Beiheft der Z. f. Päd. 1995.

63 A. Holzbrecher, Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeiten an Widerständen, in: Die Deutsche Schule, 5. Beiheft 1999: Neue Wege in der Didaktik?, 141–168.

eigenen Vorstellungen der Subjekte ist, dann wird Schule nicht aufgelöst in einen allein durch Schülerautonomie bestimmten Selbstbedienungsladen von Bildungsinhalten.

Lösen neuere didaktische Konzepte diesen Anspruch ein?

8 Neuere didaktische Konzepte

- So hat vor allem der Marburger Didaktiker Hans Christoph Berg⁶⁴ die Tradition der »Lehrkunst« seit Comenius (1638) wieder entdeckt, die vielen Meisterstücke unterrichtlicher Beispiele rekultiviert und in Kooperation mit zahlreichen Lehrergruppen und -initiativen erprobt. Er hat gezeigt, dass »Kunst« und »Wissenschaft« in der Didaktik kein Gegensatz sind. Unterricht wird in den Beispielen dieser kasuistischen Didaktik dramaturgisch gekonnt inszeniert, aber es werden auch *Regeln der Lehrkunst* entwickelt, vor allem im Anschluss an Martin Wagenscheins Prinzipien: *genetisch* (d.h., aus der Entstehung eines Problems, aus der Geschichte einer Sache ergibt sich der Lehrgang); *sokratisch* (d.h., der Lehrer ist Geburtshelfer des eigenen Entdeckungsprozesses der Schüler); *exemplarisch* (d.h., am Fall wird das Allgemeine gesehen, z.B. an der Hausgans das Phänomen der Domestikation). Ohne Frage liegt in der Lehrkunst-Didaktik eine große Chance, gegen eine formalisierte Didaktik in der Schule eine »didaktische Kultur« zu entwickeln, die Schulvielfalt und Bildungskonzepte neu beleben kann.
- Eine andere Linie liegt in der starken Betonung des Unterrichts (nicht der Erziehung) als Mittelpunkt der Schule, die vor allem eine fachliche Bildung zu vermitteln habe.⁶⁵ Ähnliches vertritt der Bielefelder Pädagoge Karl Aschersleben⁶⁶: Nicht die (in der letzten Zeit so stark betonten) Methoden – vom Offenen Unterricht bis zum Gruppenunterricht – seien Kern des Unterrichts, sondern die *inhaltlichen Fragen, die »Stoffe«*. Die Auswahl von Bildungsinhalten (»Gehört touristisches Wissen zur Allgemeinbildung?«) und ihre Legitimation seien nur möglich in einem Prozess der »didaktischen Transformation« (»Wie können die Tourismusprobleme für Schüler zum Interesse werden?«) und der didaktischen Reduktion (»Wie kann man z.B. aus der Stoff-Fülle die richtige Auswahl treffen, z.B. durch das Prinzip des Exemplarischen?«). In dieser Betonung einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit dem Bildungswert einer »Sache« liegt sicher eine berechtigte Warnung davor, das Heil der Schulreform nur im »Wie« des Unterrichts (= attraktive Methoden) zu sehen.

64 H.C. Berg / T. Schulze, *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*, Neuwied 1995.

65 H. Giesecke, *Wozu ist die Schule da?*, Stuttgart 1996.

66 K. Aschersleben, *Welche Bildung brauchen Schüler?*, Bad Heilbrunn 1993.

• *Konstruktivistische Didaktik.* Aus der Philosophie des Konstruktivismus wurde in den letzten Jahren auch eine spezielle didaktische Konzeption abgeleitet, die sog. konstruktivistische Didaktik.⁶⁷ SchülerInnen werden hier nicht als passive Rezipienten von Wissen verstanden, sondern als aktive, selbstgesteuerte Lernende. Sie sollten zunehmend in der Lage sein, ihr Lernen selbst zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu bewerten. Lehrende sind weniger Vermittler oder Präsentatoren von Wissen, sondern mehr Mitgestalter von Lernumgebungen und Unterstützer von Lernprozessen. Konstruktivistischer Unterricht⁶⁸ muss sich

- an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen orientieren.
- Lernen ist daher als *aktiver Prozess* zu verstehen, in welchem vorhandenes Wissen aus neuen eigenen Erfahrungen verändert und neu konstruiert wird. Besser als die Vermittlung von isolierten Kenntnissen über Gentechnologie ist daher z.B. die Analyse von Markenkennzeichnungen von Nahrungsmitteln im Hinblick auf genetisch manipulierte Substanzen.
- Durch *kollektives Lernen* (z.B. in Gruppen) erst wird die individuelle Interpretation und Sinngebung überdacht und neu strukturiert. Besser als einsames Lernen zu Hause ist also z.B. eine Debatte in der Lern- oder Arbeitsgruppe.
- Dabei sind *Fehler* erlaubt, ja bedeutsam, weil ihre Besprechung und Korrektur verständnisfördernd wirkt und zur besseren Konstruktion des verstandenen Wissens beiträgt. Besser als die korrekte Lösung von Buchaufgaben ist also z.B. das Experimentieren mit ungewissem Ausgang.
- Für die Lerninhalte sind *Vorerfahrungen und Interessen* der Lernenden deshalb wichtig, weil diese eine Herausforderung für die Neustrukturierung des bisherigen Erfahrungsschatzes bedeuten. Besser als die Vermittlung gesicherter Ergebnisse der Sexualforschung ist also z.B. das Anknüpfen an Erfahrungen jugendlicher mit Liebe und Sexualität.
- *Gefühle und persönliche Identifikation* sind bedeutsam und müssen einbezogen werden, weil sie den Untergrund für kognitive Prozesse bilden. Besser als abstrakte Kenntnisvermittlung in der Mathematik ist also ein Beispiel für die Faszination von der Bedeutung mathematischer Operationen für die Lösung philosophischer Probleme.
- *Die Evaluation* (Überprüfung, Auswertung) richtet sich nicht primär auf die Lernprodukte, sondern auch auf die Fortschritte im Lernprozess, weil statt bloßer Wissensreproduktion vor allem die Wissenskonstruktion angestrebt wird. Selbstevaluation fördert die Beurteilung der individuellen Lernfortschritte und die Verbesserung der eigenen Lernstrategien. Besser als abschließende Noten für eine Klassenarbeit sind also z.B. Arbeitsprozessberichte der Schüler/innen bei einem Projekt und individuelle Feedbacks der Lehrkraft zu dem, wie und was in einer Gruppe gearbeitet wurde.

67 Ausführliche Darstellung bei H. Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied 1999, grundlegende Kritik bei E. Terhart, a.a.O.

68 R. Dubs, Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung, in: Z. f. Päd. H.6/1995, 889–903, hier: 890f.

An diesen (hier nach Dubs wiedergegebenen) Ansätzen einer konstruktivistischen Didaktik wurde von Terhart⁶⁹ kritisiert, dass sie (trotz erheblichen theoretischen Begründungsaufwandes) keine wirklich neue didaktische Theorie lieferten und auch keine wirklich radikalen neuen Formen des Unterrichtens anzubieten hätten. Neben der »Theorieflaute« jetzt also auch Praxisflaute ...

- Die bisher wohl radikalste Alternative zur herkömmlichen Didaktik hat der Freiburger Schulpädagoge Edmund Kösel⁷⁰ vorgelegt. Grundsätzlich ist in diesem Ansatz Lernen (und auch Lehren!) ein bei jedem Individuum aufgrund seiner (Lern-)Biografie anders verlaufender – also ein höchst »subjektiver« – Prozess. Daher nennt Kösel seinen Ansatz »subjektive Didaktik« (im Gegensatz zur »objektiven Didaktik«, die die allgemeinen und überindividuellen Strukturen didaktischer Prozesse betont).

Die Konsequenz: Didaktik funktioniert nicht nach dem »Input-Output-Modell« (Nürnberger Trichter, für alle wissenschaftlich objektiviert), sondern kann nur Anreizstrukturen für die je individuell Lernenden geben, die das lernende Subjekt dann im Sinne der Selbstorganisation weiterverarbeitet. Didaktik kann nur eine »Modellierung von Lernwelten« sein – so der Titel des Buches. Kösel zeigt dies sehr praktisch an der Integration einer Fülle von ganzheitlichen Lernkonzepten aus der humanistischen Psychologie und Pädagogik, ohne die Frage nach der Bedeutung der »Sache« im Bildungsprozess aus den Augen zu verlieren.

- Die von M. Meyer u.a.⁷¹ entwickelte »Bildungsgangdidaktik« stellt die Bearbeitung der biografisch notwendigen »Entwicklungsaufgaben« durch die Heranwachsenden selbst in den Mittelpunkt. Im Zentrum der Lehr-/Lernprozesse stehen nicht der »Unterrichtserfolg«, sondern die Lernerbiografien der Lernenden, also das, was sie selbst lernen wollen – in Auseinandersetzung mit objektiven Ansprüchen.

9 Konsequenzen für die Lehrer/inrolle

Ein Motto, wie es von Bromme⁷² formuliert wird, signalisiert die neue Entwicklungstendenz im Denken über Didaktik der 80er und 90er Jahre bis in die Gegenwart: »Von der alles beherrschenden Persönlichkeit des Lehrers über erfolgreiche Verhaltensweisen zum kompetenten Fachmann

69 E. Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Z. f. Päd., H. 5/1999, 629–647, hier: 644ff.

70 E. Kösel, Die Modellierung von Lernwelten, Elztal-Dallau 1993, ²1995.

71 M. Meyer / A. Reinartz (Hg.), Bildungsgangdidaktik, Opladen 1998.

72 R. Bromme, Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 177–212, hier: 182.

mit nur begrenztem Einfluss: Der Wandel der Paradigmen der Lehr-Lernforschung«. Wie z.B. der bekannte amerikanische Forscher R.E. Slavin⁷³ betont, ist die Aufgabe des Lehrers nicht mehr als Lehren, sondern als Zur-Verfügung-Stellen von Lerngelegenheiten zu interpretieren. Dabei wird der Lehrer nicht mehr durch ein komplexes Bündel von »Persönlichkeitseigenschaften« charakterisiert, sondern ist kompetenter Fachmann für Unterricht – mit begrenztem Einfluss, aber klaren Zielen. Erfolgreicher Unterricht beruht vor allem darauf, dass »die situationsangemessene, stabil-flexible Verfolgung eines elaborierten Repertoires von Zielen den Experten auszeichnet«⁷⁴. Praktisch bedeutet dies, dass Lehrer/innen als Experten drei grundlegende Anforderungen beherrschen müssen:

1. Eine effektive Organisation des Unterrichtsablaufes.
2. Die Entwicklung des Stoffes im Unterricht.
3. Die Organisation der Unterrichtszeit.

Vor allem aber waren es in den 80er und 90er Jahren die oben dargestellten *innovativen didaktischen Konzepte*, die als neue didaktische Herausforderungen auch zu einem veränderten Verständnis der Lehrerrolle führten.⁷⁵ Ob es die Entwicklung von Ansätzen zum Offenen Unterricht, Konzepte des Lernens in Projekten, Freiarbeit oder kleinere Ansätze wie Wochenplan oder Stationenlernen waren – sie alle sind verbunden mit einem grundlegenden Wandel der Aufgaben der Lehrkraft. Die Leitlinie formuliert Bastian⁷⁶ als Tendenz »vom Instrukteur zum Lernberater«, wobei von ihm durchaus nicht übersehen wird, dass sich auch in schülerorientierten, offenen Lernformen die grundlegende Komplementarität der Rollen von Lehrer und Schüler nicht einfach zugunsten einer »Symmetrie-Sehnsucht« auflösen lässt. Die neue Rolle ist zu verorten zwischen dem Typus Lehrer als Dompteur (der nach dem klassischen frontalen Instruktionsmodell Schüler zum Lernen antreibt), Lehrer als Entertainer (der sie eher lockt, anzieht und durch seine geschickte Methodik verzaubert) und dem Neoromantiker (der von der natürlichen Neugier und dem unverdorbenen Wissensdurst der Kinder ausgeht und ihnen so viel Freiheit wie möglich gibt⁷⁷). Eine solche griffige Typik zeigt an-

73 Nach R. Bromme, ebd.

74 A.a.O., 188.

75 Zusammenfassend H.-G. Holtappels / M. Horskemper (Hg.), *Neue Wege in der Didaktik?* 5. Beiheft *Die Deutsche Schule*, Weinheim 1999; H. Gudjons, *Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren*, in: J. Bastian u.a. (Hg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf*, Leverkusen 2001, 33–51.

76 J. Bastian, *Beruf: Lehrer*, in: *Lehrer-Schüler-Unterricht. Handbuch für den Schulalltag*, Stuttgart 1993.

77 Nach Hargreaves, zit. bei K.-O. Bauer, *Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung*, in: H.-G. Rolff u.a. (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 6, Weinheim/München 1990, 217–241, hier: 235.

schaulich, dass alle Elemente zum Alltag der Lehrerrolle gehören, dass aber die Entwicklung in der Didaktik zugleich neue Akzente setzt.

Dr. *Herbert Gudjons* ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg