

Kersten Reich

8. Die konstruktivistische und inklusive Didaktik

Das Kapitel im Überblick: Im ersten Teil wird die konstruktivistische Didaktik kurz in ihrer geschichtlichen Entwicklung und der Vielfalt der Ansätze rekonstruiert, in ihrem Theorieanspruch von der Ratgeberliteratur abgegrenzt und schließlich mit der Bildungs- und Lerntheorie verglichen. Im zweiten Teil wird betont, dass heute die konstruktivistische Didaktik durch die Umstellung auf Inklusion und ein verbindliches gemeinsames Lernen in eine inklusive Didaktik verwandelt werden muss. Dazu werden notwendige Bausteine einer inklusiven Didaktik ausgewiesen.

Konstruktivismus

Der erkenntniskritische konstruktivistische Ansatz, der sowohl in der Philosophie, der Lernpsychologie als auch in anderen Disziplinen genutzt wird, fokussiert darauf, dass Menschen in ihrem Erleben und in Erfahrungen Ereignisse vielfältig (je nach Betrachtungsrichtung z.B. sinnesphysiologisch, neuronal, kognitiv, sozial und emotional) verarbeiten und symbolisch (vermittelt über Sprache) ihre Wirklichkeiten so in ihrem Bewusstsein konstruieren, dass diese möglichst viabel (passend) zu ihren Handlungen und Situationen passen. Dabei wird eine lineare Sichtweise im Sinne einer Außenwelt, die sich in einer Innenwelt spiegelt oder im Bewusstsein bloß realistisch repräsentiert ist, aufgegeben. Wesentlich ist für den Ansatz hingegen, inwieweit sich mittels Rückkopplungen in die Umwelt (eher radikaler Konstruktivismus) oder Interaktionen in der sozialen Welt (interaktionistischer Konstruktivismus) in aktiver innerer Tätigkeit und Verarbeitung der Subjekte Konstruktionen durchsetzen, die den jeweils nachfolgenden Generationen als kulturelles oder sonstiges Erbe zur Rekonstruktion bereitstehen oder die kritisch im Prozess des Wandels und der Dekonstruktion hinterfragt werden können. In den Lehrbüchern der pädagogischen Psychologie wird nach den klassischen Theorien des Behaviorismus und Kognitivismus der Konstruktivismus als heute dominanter Ansatz charakterisiert, der maßgeblich unterschiedliche Forschungen in diesem Feld perspektivisch bestimmt. Es gibt einen expliziten Konstruktivismus in zahlreichen Ansätzen, der auch eigene Diskurse über die Grundlagen einer solchen Erkenntnis entfaltet hat, aber auch einen impliziten Konstruktivismus, weil heute sehr viele Menschen Grundsätze des Konstruktivismus übernehmen, ohne sich der Herkunft eines solchen Denkens bewusst zu sein.

1. Die konstruktivistische Didaktik

1.1 Zur Geschichte

Die konstruktivistische Didaktik ist Teil der konstruktivistischen Diskurse und steht dabei im größeren Begründungsfeld neuerer Erkenntniskritiken, Kulturtheorien und vor allem pädagogisch-psychologischer Ansätze. In der Herkunft spielen dabei vor allem folgende sieben Bezugspunkte konstruktivistischer Theoriebildung eine große Rolle:

1. Aus dem Spektrum der Philosophie sind vor allem die Phänomenologie und heute der Kulturalismus zu nennen, die das konstruktivistische Denken vorbereitet und teilweise direkt, zum Beispiel durch Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1995), beeinflusst haben. Die Phänomenologie ist eine philosophische Strömung, die besonders von Edmund Husserl geprägt wurde. Für diesen Ansatz beziehen sich Erkenntnisse insbesondere auf Erscheinungen (Phänomene), auf die möglichst konkret und unmittelbar Bezug genommen werden kann. Der Kulturalismus betont dabei insbesondere die kulturellen Hintergründe, die Alltagspraktiken oder auch wissenschaftliche Praktiken im Kontext der Kultur, um Erkenntnisse zu erklären oder zu begründen. Dieser Ansatz hat auch maßgeblich zur Herausbildung eines philosophischen konstruktivistischen oder kulturalistischen Diskurses beigetragen (vgl. dazu insbesondere Hartmann & Janich, 1996, 1998; Janich, 1996, 1999; Kamlah & Lorenzen, 1967; Reich, 1978).
2. Im englischen Sprachraum ist als kulturtheoretischer und pädagogischer Vorläufer des Konstruktivismus der Ansatz von John Dewey entscheidend (vgl. Hickman et al., 1998, 2004), den heutige Pragmatismusforscherinnen und -forscher stark in die Nähe konstruktivistischen Denkens rücken (vgl. Garrison, 1998). Leider ist die Rezeption der Pädagogik Deweys in der deutschen Diskussion – auch mit bedingt durch schlechte Übersetzungen – bis heute unterentwickelt. Sehr oft wird der Pragmatismus in dieser Rezeption auf eine reine Nützlichkeitsphilosophie reduziert. Dabei steht der Pragmatismus insbesondere im Sinne Deweys für eine kritische Kulturtheorie, die besonderen Wert auf die Verbindung einer direkten Demokratie und hoher Partizipation mit einer kritischen Erziehung setzt. Es gibt gegenwärtig eine internationale Diskussion der Verbindung von interaktionistischem Konstruktivismus, den Reich im deutschen Sprachraum vertritt, und Pragmatismus im englischen Sprach-

raum (vgl. Garrison, 2008; Green, 2011; Garrison, Neubert & Reich, 2012; Hickman et al., 2004, 2009).

3. Aus einer ganz anderen kulturkritischen Richtung kommen aber auch postmoderne Diskurse aus dem Kontext von Poststrukturalismus, den Cultural Studies und insbesondere dem Feminismus zum Tragen, die nicht nur einflussreich für den kulturell orientierten Konstruktivismus waren und sind, sondern in großen Teilen selbst eine eigene Dimension sozial konstruktivistischer Ansätze begründen (vgl. erweiternd Reich, 2009a). In diesen Ansätzen geht es vor allem um eine gesellschaftskritische Sicht, wobei vor allem die Voraussetzungen von Erziehung im Blick auf die Chancen der gerechten Teilhabe aller nach demokratischen Normen und in Hinterfragung gesellschaftlicher Voraussetzungen diskutiert werden.
4. Als engere psychologische Vorläufer können vor allem Jean Piaget mit seiner konstruktiven Psychologie gelten, der besonders bei Ernst von Glasersfeld breit rezipiert wird, aber auch Lew S. Wygotsky (1977), der vor allem von Jerome Bruner (z.B. 1984) für den englischen Sprachraum erschlossen wurde und eine breite Rezeption in konstruktivistisch orientierten Lehr- und Lerntheorien gefunden hat. Innerhalb der pädagogischen Psychologie gab es in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung vom Behaviorismus über den Kognitivismus hin zum Konstruktivismus, der heute insbesondere neben der kognitiven auch soziale und emotionale Lerntheorien einschließt (vgl. z.B. Omrod, 2004, 2006; Slavin, 2006; Woolfolk, 2005). Eine konstruktivistische Wende in der Lernforschung ist international breit erkennbar, auch wenn der Name Konstruktivismus dabei oft sehr unterschiedliche Richtungen und Bedeutungen im Detail umfasst.
5. Das kybernetische Denken ist vor allem vom radikalen Konstruktivismus etwa bei Heinz von Foerster (1997) aufgegriffen worden, aber auch die Systemtheorie, die für eher naturalistisch begründete konstruktivistische Ansätze wie bei Humberto Maturana und Francisco Varela oder bei der speziellen Konzeption von Niklas Luhmann von Bedeutung sind. Klassiker des radikalen Konstruktivismus sind Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster, wesentliche Vertreter im deutschen Sprachraum sind zum Beispiel Horst Siebert (1999, 2000, 2005) und Rolf Arnold (2005, 2007). Bei Reinhard Voss (1997, 1998, 2002) werden verschiedene Positionen zwischen radikalem und ins Soziale geöffneten Konstruktivismus dargestellt.

6. In Deutschland haben die konstruktivistisch orientierte systemische Familientherapie und mit ihr in Zusammenhang stehende Beratungsansätze eine wesentliche Bedeutung für die Begründung einer konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik gewonnen, weil sie das Beziehungsgeschehen in seiner interaktiven Breite thematisieren und in einer Wende hin zu Kommunikation, Interaktion und Beziehungen auch Impulsgeber für pädagogische und didaktische Fragen sind (vgl. einleitend z. B. Levold & Wirsching, 2014; Schlippe & Schweizer, 2003).
7. Eine kulturell bezogene konstruktivistische Didaktik wurde seit den 1990er Jahren auch im deutschen Sprachraum entwickelt. Sie sucht Anschluss sowohl an die pädagogisch-psychologische internationale Forschung in Theorie und Empirie als auch an handlungsorientierte Theorien im Pragmatismus (vgl. Reich, 2012a) und den Einbezug systemischer Ansätze. Insbesondere unter Bezugnahme auf die Entwicklung des amerikanischen Pragmatismus und eines sozialen Konstruktivismus entstand ein Ansatz (vor allem Reich, 2009b, 2010, 2012a), der an Diskurse aus den Kultur- und Sozialwissenschaften anschließt (vgl. Reich, 2009a), wobei in der neueren Entwicklung insbesondere die Frage der Chancengerechtigkeit (Reich, 2013) und der Inklusion (Reich, 2012b, 2014) wichtig geworden sind. Es gibt aus dem Spektrum der empirischen Begründung eine Vielzahl von Arbeiten, die insbesondere im englischen Sprachraum unterstützend zu diesem Ansatz vorliegen. Im Sinne einer allgemeinen Didaktik ist international zu beobachten, dass sich zunehmend mit der Durchsetzung von Inklusion didaktische Begründungen und empirische Forschungen in diese Richtung – also von der konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie hin zu einer inklusiven – verschieben (vgl. dazu Reich, 2014). Mit Verschiebung ist allerdings nur der Titel inklusive Didaktik gemeint, inhaltlich ist die konstruktivistische Orientierung in der Lehr- und Lerntheorie auch für die inklusive Didaktik maßgebend geblieben.

In Zusammenfassung ist zu beachten, dass der Name Konstruktivismus für zwei sehr unterschiedliche Entwürfe steht. Konstruktivistische und systemische Ansätze schwanken in ihren Begründungen oft zwischen einer eher naturalistischen bzw. realistischen oder einer kulturalistischen bzw. sozialen Herleitung. Die eher naturalistischen Ansätze suchen meist eine Analogie zwischen „natürlichen“ Vorgängen innerhalb eines Subjekts (z. B. seines Gehirns, seiner subjektiven Vorlieben, seiner vermeintlichen Natur) und vernachlässigen eher die kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte, in denen

ein solches Subjekt oder eine angenommene „Natur“ stehen. In der Rezeption des radikalen Konstruktivismus erscheint bisweilen ein Naturalismus, der aus den objektiven Erkenntnissen insbesondere der Biologie und Hirnforschung postuliert wird. Wengleich von den Vertretern dieser Gruppe nicht abgestritten werden kann, dass auch diese Neuerungen im Kontext von sozial-kulturellen Veränderungen stehen, ist hierbei gleichwohl oft eine subjektivistische Sicht vorherrschend, die allenfalls ansatzweise die sozialen Interaktionen von Subjekten, die kulturellen Kontexte und auch die Besonderheit der gesellschaftlichen Bedingungen der Lebenswelt als relevante Kontexte des Konstruktivismus kritisch und umfassend thematisieren. Das Problem einer Auslassung solcher Dimensionen liegt darin, dass der Beobachter jeder Wirklichkeitskonstruktion – auch einer vermeintlich natürlichen oder überwiegend subjektiven – immer schon eine gesellschaftlich vorgeprägte Brille trägt. Gleichwohl sind subjektive Beobachtungen möglich und in unserer Zeit erwünscht. Aber der Satz, dass jeder Mensch sich ganz allein seine Wirklichkeit konstruiert, ist in dieser Hinsicht nicht ganz unproblematisch, wenn dabei vergessen wird, dass in solche Konstruktion immer schon die Vorbedingungen vorgängiger gesellschaftlicher Kommunikation, Interaktion und Kooperation eingegangen sind. Als Subjekte mögen wir frei sein, einen bestimmten Blick auf Welt zu werfen und diese nach unseren Ideen zu konstruieren, aber wir sind nie frei von jener Welt, die uns immer schon erzogen und gebildet hat, dies überhaupt tun zu können. Deshalb sind die Wirklichkeitskonstruktionen auch nicht bloß willkürlich oder durchgehend zufällig, sondern immer Teil einer komplexen kulturellen Entwicklung. Für die Pädagogik machte dies den radikalen Konstruktivismus von Anbeginn zu einer zwiespältigen Herausforderung: Einerseits entsprachen die Leitsätze dieses Konstruktivismus mit ihrer Betonung des subjektiven Konstruktcharakters aller Wirklichkeitshervorbringungen vielfachen pädagogischen Erfahrungen, die die Eigenwelt der Lernenden, die Selbstorganisiertheit des Lernens, die mangelhaften Resultate der Instruktionspädagogik erklären ließen, andererseits jedoch blieb der Ansatz für die Erklärung sozialer, kommunikativer und kooperativer Denk- und Handlungsweisen äußerst unbefriedigend, da er zwar über das Prinzip der Viabilität durchaus Passungsformen zwischen Subjekt und Umwelt thematisierte, diesen aber kein hinreichend kulturbezogenes oder soziales Gesicht mehr verleihen konnte oder wollte. Der Kulturalismus dagegen leugnet keineswegs „natürliche“ Vorgänge, sieht diese aber immer schon in kulturelle und gesellschaftliche Praktiken und Kontexte eingeschlossen. Dieser Ansatz steht allen Ableitungen aus reduktiven Konzep-

ten, etwa einer Ableitung aus „natürlichen“ Vorgängen – zum Beispiel aus Tierversuchen oder reduktiven empirischen Studien mit Hochrechnungen auf komplexe kulturelle Verhältnisse – äußerst kritisch gegenüber. Eine reduktive Sicht, wie sie gegenwärtig in der empirischen Wende der Pädagogik und Psychologie oft zu beobachten ist, entkoppelt sich insbesondere zu stark von den komplexen Kontexten, in denen Erziehung stets verwurzelt ist. Für die Erziehung ist es aus dieser Sicht wesentlich, vereinfachten Weltbildern mit reduktiven Abbildern entgegenzutreten. Insbesondere wird eine Erziehungswissenschaft kritisch gesehen, die erreichte oder erwünschte gesellschaftliche Standards der Erziehung nur noch testen und messen will, ohne dabei zu berücksichtigen, dass der Standard selbst in Frage steht oder stehen könnte. Mit Schulleistungstests messen wir zum Beispiel jeweils einen Status quo, aber nicht eine Erziehung, wie sie jenseits solcher Testung als Reform nicht hinreichender Systeme wünschenswert wäre. Der Kulturalismus verlangt gegenüber solchen Reduktionen eine umfassendere Grundlagenforschung, eine kritische Sichtung von Interaktion, Kommunikation, Kooperation im Wechselspiel von Demokratie und Erziehung, dabei auch eine Einbeziehung von kritischen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Diskursen (vgl. Reich, 2009a, 2013), wobei heute insbesondere die Frage der Ungleichheit von Chancen in Erziehung und Demokratie eine Schlüsselstellung einnimmt. Ein solcher Ansatz setzt das ehemalige Programm der Kritischen Erziehungswissenschaft im Wandel von der Moderne in die flüssige Moderne (Bauman, 2000) mit neuen Methoden und Mitteln fort.

1.2 Theorieanspruch versus Ratgeberliteratur

Woran erkennen Beobachter eine explizite oder implizite konstruktivistische Haltung? Das wesentliche Merkmal ist ein reflektierter Umgang miteinander, eine Betonung der eingenommenen Perspektiven und Zugänge in der Interaktion, die Beachtung des systemischen Charakters von Beziehungen in der Kommunikation. Wichtig sind dabei das Abrücken von vereinfachenden kausalen Zuschreibungen und ein angestrebtes wechselseitiges Verständnis von unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen, die Menschen in unterschiedlichen Kontexten entwickeln und miteinander austauschen. Auch wenn jedes Subjekt dies in konstruierenden Akten für sich vollziehen muss, so geschieht dies immer zugleich in Interaktionen, denn kein Subjekt steht für sich allein. Dies wirft für alle Beziehungsfragen sofort das Problem

auf, in welcher Art sie organisiert werden, mit welcher Macht sie versehen sind und mit welchen Strategien sie vor sich gehen. Eine bloße Beachtung der Interaktionen zwischen Organismus und Umwelt reicht insbesondere in der Didaktik nicht aus, da es hier immer auch um pädagogische, psychologische, insgesamt kulturelle und soziale Fragen geht. Wesentlich ist für Konstruktivist*innen die Aufgabe linearer Modellierungen der Wirklichkeit, zum Beispiel nach einfachen Ursache-Wirkungs-Modellen, und die Beachtung von Rückkopplungseffekten, wie sie in Erziehung und Bildung zirkulär, reziprok und systemisch immer wieder auftreten. Konstruktivist*innen als zirkulär und systemisch Beobachtende wird man daran erkennen, dass sie den Konstrukten der jeweils anderen Bedeutung zurechnen, die als Ereignisse auch bei ihnen etwas verändern und in dieser Veränderung wieder neue Unterschiede schaffen, die Unterschiede machen. In ihren Teilnahmen und Verständigungen vereinnahmen sie nicht vorschnell alles nur aus einer (ihrer) Sicht und sie wollen auch nicht im Sinne vorab entschiedener Bedeutungen Erklärungen nur nach ihren Maßstäben durchsetzen. Im Bereich der Partizipation wird in der Erziehung und im Unterricht nicht nur eine Orientierung an den Lernenden vertreten, sondern es wird versucht, die Lernenden tatsächlich an der Auswahl von Zielen, Inhalten, Methoden und Beziehungen in der Erziehung und im Unterricht aktiv zu beteiligen. Grundsätzlich besteht ein Anspruch auf Förderung aller Lernenden, der folgender Maxime zu folgen bemüht ist: „Handle stets so, dass die Lernmöglichkeiten, Lernchancen und Lernanlässe deiner Lerner wachsen, so dass es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt“ (Reich, 2012a, S. 254). In diesem Kontext sind drei Handlungsperspektiven, die Reich (ebd.) aus den Ergebnissen internationaler Lehr- und Lernforschung herausgefiltert hat, besonders wichtig:

1. *Multiperspektivität*: Lernende aller Altersgruppen sind unterschiedlich. Diese Unterschiedlichkeit bezieht sich nicht nur auf die Erziehungsprozesse und das Lernen selbst, sondern auch auf die kulturellen Voraussetzungen. Menschen sind vom Migrationshintergrund, der familiären Lebensweise, der Situiertheit ihres Aufwachsens, dabei den persönlichen Erlebnissen und Erfahrungen, ihren Krisen, Benachteiligungen oder Bevorzugungen, Behinderungen, Einschränkungen oder Fähigkeiten immer unterschiedlich. Sie unterliegen zudem den Effekten globalisierter kultureller Durchmischung, einer Kultur, die beschleunigt und ambivalent alle Wirklichkeitskonstrukte auf die Probe stellt und notwendig mit einer

- Vielfalt an Perspektiven einhergeht, die in der Erziehung und im Unterricht eingenommen werden können. Lernende sollen gegenseitig die Unterschiedlichkeit von Perspektiven nicht nur einnehmen können, sondern auch verstehen, worin der Gewinn des Unterschiedlichen und mehrerer Perspektiven für sie und die anderen besteht. Sie sollten konkret erfahren lernen, wo und wie eigene Sichtweisen durch andere bereichert werden (vgl. auch Reich, 2012b).
2. *Multimodalität*: Je unterschiedlicher und individueller Lernende sein können, desto unterschiedlicher müssen die Wege werden, mit denen relevante Inhalte vermittelt werden. Hierbei ist nicht nur an Abwechslung gedacht, die auch sinnvoll ist, sondern an ein methodisches Gesamtbild, das nicht in der ewigen Wiederkehr erzieherischer Ermahnungen oder von Frontalphasen mit kleineren Übungen aus dem Schulbuch aufgeht. Konstruktivisten und Systemiker erkennt man daran, dass sie nicht nur vier bis fünf Lieblingsmethoden praktizieren, sondern den Methodenpool in seiner gesamten Breite auszuschöpfen versuchen und stets bereit sind, neue, eigene Methoden zu entwickeln.
 3. *Multiproduktivität*: Handlungen erzeugen Ergebnisse. Ergebnisse, Produkte in allen Formen, sind wesentlich, um Erziehungs- und Lernprozesse zu vervollständigen, um Probleme zu lösen und die Lösung zu zeigen. Es geht nicht darum, Problemlösungen von anderen auswendig zu lernen, sondern Probleme lösen zu lernen. Je stärker ein Erziehungs- oder Lernprozess nicht nur durchgeführt, sondern auch dokumentiert, präsentiert und reflektiert wird, desto nachhaltiger kann das Gelernte über einen längeren Zeitraum behalten werden. Die zu Erziehenden müssen lernen, ihre Ressourcen eigenständig und verantwortlich einzuschätzen und für sich so zu konstruieren, dass sie die für sie passenden Lösungen finden.

Im Methodenpool der konstruktivistischen Didaktik finden sich zahlreiche unterschiedliche Methoden des Lehrens und Lernens gesammelt, mit denen einer Multiperspektivität, Multimodalität und Multiproduktivität entsprochen werden kann. Dabei wird besonderer Wert auf konstruktive und systemische Methoden gelegt.

➔ www.methodenpool.de

Für die konstruktivistische und systemische Sichtweise ist es sehr wichtig, die eigene Vision als Habitus so zu entwickeln, dass Außenstehende leicht erkennen können: Hier bemüht sich jemand um eine Erziehungs- und Lernumgebung, die Wachstum für alle und jede/n in besonderer Weise ermöglicht, die fördern will, aber die Präsenz dabei nicht vergisst, die weiß, dass zunächst die Beziehungen stimmen müssen, bevor Inhalte gelernt werden können. Dies ist immer eine offene, an dialogischer Kommunikation orientierte Haltung, die in pädagogischen Prozessen insbesondere jegliche Besserwisserei zu vermeiden versucht. Dabei ist es wichtig, dass ein konstruktivistischer Habitus nicht beliebig bleibt, sich nicht auf den Allgemeinplatz: „Alles ist irgendwie ja doch nur konstruiert“ zurückzieht. Dieser Allgemeinplatz verkennt, dass einmal konstruierte Wirklichkeiten als Vorgaben und Bedingungen zirkulieren und bestimmen, welche Lebenschancen sich eröffnen. In der flüssigen Moderne der Gegenwart mit ihren oft schwierigen, ambivalenten, widersprüchlichen Anforderungen an die Individuen (vgl. dazu vor allem Bauman, 2000) ist eine kritische und prüfende Haltung im Blick auf alle Kontexte und auch das eigene Handeln – für die eigenen Ansprüche sowie im Mit- und Gegeneinander – besonders wichtig. Je mehr Stoff unreflektiert und ohne kritische Anwendungsbezüge bloß noch nach Mustern des vermeintlich soliden Wissens der Moderne in die Köpfe gespiegelt werden soll, desto mehr verkennen Schule und Unterricht das, was die heutige Zeit erforderlich macht: Um Demokratie und Erziehung für Lernende hinreichend miteinander zu verbinden, bedarf es einerseits eines zu stärkenden Selbstbestimmungsrechts und verstärkter Partizipation, einer Demokratie im Kleinen, im Leben der Schule und des Unterrichts, um Teilhabe mit der Möglichkeit kritischer Selbstbestimmung und Reflexion grundsätzlich zu eröffnen, andererseits dabei aber auch einer kritischen Sichtung des stets für notwendig gehaltenen tradierten Stoffs, der Fachdisziplinierung und damit verbundener Lernkontrollen, um die Reproduktion und Rekonstruktion eines auf Selektion durchgehend ausgelegten Systems nicht immer bloß zu vermehren, sondern Durchlässigkeit sowohl im Denken wie auch in den Bildungswegen aller zu ermöglichen. Im Miteinander, in der sozialen Kommunikation, muss daher viel deutlicher als bisher der Anspruch enthalten sein, mehr Partizipation und Demokratie zu wagen und zu entwickeln, ein Anspruch aber auch der Förderung und Solidarität gegenüber Benachteiligten. Gerechtigkeit, insbesondere Bildungsgerechtigkeit – die nach Bourdieu und Passeron (1988) schon weniger ist als die Illusion der Chancengleichheit, weil es gleiche Chancen nicht gibt –, Fairness, zugegebene Unvollständig-

keit und Ehrlichkeit in pädagogischen Prozessen, dies alles und mehr setzt die Einsicht voraus, dass wir solidarisch mit allen Menschen und insbesondere Lernenden umgehen müssen, indem wir alle fördern, aber insbesondere auch darauf achten, dass nicht immer stärkere Ungleichheiten und Ungechtigkeiten entstehen (vgl. dazu umfassend Reich, 2013).

All diese Anforderungen zeigen, dass es in Erziehung und Bildung eines grundlegenden Theorieanspruches, einer kritischen Reflexion bedarf, die durch die heute weit verbreitete Ratgeberliteratur mit Unterrichtstipps und -tricks, die möglichst schnell und einfach funktionieren sollen, nicht hinreichend gelingen kann. Hier versagt insbesondere die Lehramtsausbildung. Im internationalen Vergleich insbesondere der didaktischen Ausbildung der Lehrämter ist es erschreckend, festzustellen, dass gerade in Deutschland die Möglichkeit solcher Reflexion durch sehr niedrige Stundenansätze in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften gegenüber den Fachwissenschaften (den Schulfächern) viel zu gering ausfällt. Viele Studierende suchen dann nach dem Studium Hilfe bei Ratgebern, weil zuvor versäumt wurde, sie hinreichend umfassend auf ihre Praxis vorzubereiten (vgl. Kricke, 2014).

1.3 Didaktiken im Vergleich

Neben der bildungstheoretischen (besonders geprägt von Wolfgang Klafki, ► Kapitel 5) und lerntheoretischen Didaktik (besonders ausgedrückt in den Arbeiten von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und Gunter Otto; ► Kapitel 6, in Reich (1977) wird die bildungs- und lerntheoretische Didaktik umfassend im damaligen Kontext verglichen) gehört die konstruktivistische Didaktik mittlerweile bereits seit etlichen Jahren zu den klassischen Ansätzen, die sich deutlich aufgrund ihrer Theoriereichweite, Elaboriertheit und Wirkung in der Lehramtsausbildung gegenüber anderen hervorheben. Im Vergleich dieser drei Ansätze zeigt sich insbesondere eine Verschiebung in den Begründungen und den gewählten Kontexten, die Bevorzugungen und Unterschiede in der Auffassung über Lehren und Lernen erkennen lassen. Durch einen kurzen Vergleich kann verdeutlicht werden, inwieweit die Begründungsfiguren sich in wichtigen Eckpunkten unterscheiden. Dazu werden wichtig erscheinende Vergleichskategorien gebildet und es wird eine stark vereinfachende Erläuterung hinzugefügt, die Anlass zum eigenen, vertiefenden Studium anhand von Originalquellen sein kann.

Struktur des Inhalts/der Bildung (Fachkompetenz): Wie strukturieren die Ansätze das Verhältnis von inhaltlicher Arbeit und kultureller Relevanz?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Eine inhaltliche didaktische Analyse bestimmt Bildungsinhalte; die Inhaltsebene ist für die Bildung dominant (Gegenwarts-, Zukunftsbedeutung, Sachstruktur, exemplarische Bedeutung, Zugänglichkeit, auch epochaltypische Schlüsselprobleme wie Frieden, Demokratisierung, Gleichberechtigung, Umwelt, Glück).	Inhalte und Lernen im Zusammenhang: Faktorenanalysen (nach Normen, Konditionen, Organisationen) bestimmen die Analyse der Voraussetzungen des Unterrichts, dies geschieht mit einer gleichzeitigen Beachtung soziokultureller und anthropogener Voraussetzungen der Lernenden.	Beziehungen haben Vorrang, Inhalte sind kritisch auf Relevanz zu prüfen, postmodernes Verständnis von Kultur und Bildung, grundsätzliche Aufnahme der Kommunikationstheorien, der aktuellen Lernpsychologie und kulturkritischer Diskurse, handlungsorientiertes Verständnis des Lernens, Dekonstruktion universalistischer Ideologien.

Methodenkompetenz: Wie wichtig sind den Ansätzen Methoden im Verhältnis zu Inhalten?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Methodenkompetenz wird vernachlässigt und zudem von den Inhalten getrennt gedacht; führt leicht zur Vernachlässigung von Methodenvielfalt und zur Überbetonung frontaler Unterrichtsformen in der Praxis.	Methodenvielfalt ist vorhanden, aber bleibt gegenüber den Lernvorgängen vielfach noch äußerlich und zufällig; hat Frontalunterricht nicht entscheidend verhindert.	Lernerbezogene Beziehungsdidaktik sowohl bei Inhalten als auch in den Beziehungen (Kommunikation); Methodenvielfalt ist durchgehend vorgesehen, Ablehnung der Dominanz des Frontalunterrichts.

Sozialkompetenz: Wie wichtig ist die Individualität im Zusammenspiel mit anderen?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Analysen der Lernumgebungen und der sozialen Kommunikation bleiben randständig; <i>One-Size-Fits-All</i> -Didaktik, die eine Gleichheit aller Lernenden unterstellt; Kompensation von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen durch Inhaltsförderung; soziale Erziehung erscheint erforderlich, aber es gibt kaum methodische Entsprechungen für die Unterrichtspraxis.	<i>One-Size-Fits-All</i> -Didaktik, die alle Lernenden gleich behandeln will, aber individuelle und gesellschaftliche Lernvoraussetzungen werden als wesentlich gesehen und sollen analysiert werden; kompensatorischer Erziehungsansatz mit Hilfe von Lerndifferenzierung; soziale Erziehung erscheint wichtig, aber es fehlen umfassende Konzepte zur Implementierung.	Sozialkompetenz wird umfassend mit Kommunikation, Beziehungen und Inhalten vernetzt gedacht und konzeptionell dargestellt; Förderdidaktik und kompensatorischer, heute inklusiver Erziehungs- und Bildungsansatz, der den Gleichschritt aller überwindet und dafür unterschiedliche Lernformate anbietet; umfassendes Konzept sozialer Erziehung mit Klassenrat und Möglichkeiten umfassender Partizipation.

Planungsbezug: Wie wird Unterricht geplant?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Erst Bildungsbegründung (Inhalte), dann thematische Strukturierung, dann Festlegung von Zugängen und zuletzt Methoden und Medien; Planungsmodelle sollen nicht schematisch wirken, sondern reflektiert entwickelt werden; aber in der Praxis oft schematisch.	Stärker interdependentes Planungsmodell, das von allen Strukturfaktoren her entwickelt werden kann und lernpsychologische Überlegungen einschließt; kritischer Anspruch an Planungsmodelle, obwohl in der Praxis immer wieder schematisches Vorgehen beklagt wird.	Lernpsychologisch begründetes Modell, das elementare Planungsschritte und Lernumgebungen erfasst (konstruktiv, situiert, sozial, individuell, emotional, kreativ); unterschiedliche Planungsmodelle für Einzelstunden und Unterrichtsreihen, die schematisch bleiben können; in der inklusiven Didaktik stärker durch Lernformate in der Planungsarbeit bestimmt.

Handlungsbezug: Welche Handlungen spricht die Didaktik in welcher Reichweite an?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Das Elementare, das Fundamentale und das Exemplarische werden einseitig auf Inhalte und Kognitionen bezogen, Inhalte stehen daher auch vor Methoden (Primat der Didaktik); kein eigenes Interaktions- und Kommunikationsmodell.	Der Handlungsbezug wird erweitert und auch auf Aktions- und Sozialformen im Unterricht stärker bezogen; kein eigenes Interaktions- und Kommunikationsmodell.	Durchgehender Handlungsbezug sowohl auf der Inhalts- als auch auf der Beziehungsebene; grundsätzliches interaktives und kommunikatives Beobachtungs- und Handlungsmodell, das wesentlicher Teil der Didaktik ist; Demokratie im Kleinen.

Lebensweltbezug und Bildungsverständnis: Wie wird der Bildungsanspruch auf die gegenwärtige Lebenswelt bezogen?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Stark inhaltsorientiert, Bildung wird mit hohen Erwartungen an Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, Sachkompetenz und Selbstbewusstsein geknüpft (= Ideale der aufgeklärten Moderne); Schulfächer (Fachwissenschaften) sind dominant, Lehramtsausbildung als überwiegende Fachausbildung wird indirekt gestärkt.	Stark lernorientiert, Bedingungsfelder des Lernens: anthropogene und sozial-kulturelle Voraussetzungen; stark planungsorientiert: Entscheidungsfelder Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien; Schulfächer (Fachwissenschaften) sind dominant, Lehramtsausbildung als überwiegende Fachausbildung wird nur teilweise durch höhere Praxisphasen in Frage gestellt.	Komplexer Lebensweltbezug, negativer Bildungsbegriff, der die Halbwertzeit und Ambivalenz der Bildung neben der notwendigen Konventionalität thematisiert; Konstruktionen von unterschiedlichen Versionen von Wirklichkeit innerhalb der flüssigen Moderne als Kontext; fachübergreifendes Denken wird wichtig, Lehramtsausbildung muss stärker Grundlagen des Lernens und nicht überwiegend Schulfachwissen praxisbezogener vermitteln.

Anbindung an kulturelle Diskurse: Welche größeren Theorieschulen stehen im Hintergrund?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Aufgeklärte Mündigkeit wird erwartet, aber das geisteswissenschaftliche Denkmodell ist diskursiv nicht umfassend wissenschaftskritisch außerhalb der Pädagogik bedeutsam geworden; viele idealtypische Setzungen, ohne umfassende diskursive Bezüge zu den Kultur- und Sozialwissenschaften; fehlende Auseinandersetzung mit Macht, Gender, Diversität u. a.; fehlende Transdisziplinarität.	Aufgeklärtes Wissen ist wichtig, das Begründungsmodell ist lernpsychologisch gewählt und neben den Inhalten auch auf anthropogene und sozialkulturelle Voraussetzungen bezogen; auch hier stark idealtypisch; wenig breite diskursive Bezüge, keine Auseinandersetzung mit Macht, Gender, Diversität u. a.; eher offenes Modell, das jedoch nicht inhaltlich breit erweitert wurde; fehlende Transdisziplinarität.	Dekonstruktion der Ideale der Aufklärung und Moderne, Aufnahme von Diskursen z. B. zur Interaktion, Kommunikation, Heterogenität, Macht, Gender, Diversität, Chancengerechtigkeit; hohe Transdisziplinarität und damit theoretisch schwierig; weniger idealtypisch, aber theoretisch anspruchsvoll; Gefahr, dass die komplexe diskursive Seite in der Rezeption einfach übergangen wird.

Wissenschaftskritische Reflexion der eigenen Reichweite der Begründung: Wird der jeweilige didaktische Ansatz kritisch im Blick auf die eigene Begründungslogik an andere Diskurse angeschlossen? Werden eigene Leer- oder Fehlstellen thematisiert?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Diskurs des Wissens ist dominant; andere Diskurse aus der Kulturkritik, z. B. der Macht, des Unbewussten oder der Beziehungen werden vernachlässigt; die aufgeklärte Moderne gilt als Idealziel; die Diskurse der Fachwissenschaften können in fachdidaktischer Wendung leicht auf das Modell bezogen werden, aber dabei bleibt die lernpsychologische Seite der Unterrichtsführung leicht auf der Strecke; eine kulturkritische Sicht ist vorhanden, wird aber nicht auf größere kulturkritische Richtungen der Gegenwart umfassend bezogen.	Diskurs des Wissens ist dominant; stark eklektizistische Begründungsweise, die aus unterschiedlichen Ansätzen das übernimmt, was für den Ansatz passt; die aufgeklärte Moderne gilt auch hier als Idealziel, aber das Modell ist stark instrumentell ausgerichtet; die Diskurse der Fachwissenschaften sind für die Fachdidaktik lernpsychologisch zu erweitern und auf Umsetzungsmöglichkeiten in die Unterrichtspraxis hin zu hinterfragen; das Modell schließt kulturkritische Sichtweisen nicht aus, aber es werden weder hinreichend solche Möglichkeiten aufgezeigt noch wird an solche Theorien explizit angeschlossen.	Breite Einbindung einer Vielfalt von Diskursen und sozialen Handlungskontexten, wobei eine kulturkritische Einbettung von Diskursen, eine Kritik an Illusionen der Moderne betont wird; die flüssige Moderne erscheint als diskursiver Rahmen (aus der Sicht entsprechender Theoriediskurse in den Bereichen Macht, Gender, Interkulturalität u. a.); mit begründetem Unbehagen an Beliebigkeiten und Fokussierung auf Fragen der Ungleichheit und Gerechtigkeit; die Diskurse der Fachwissenschaften sollen stets für die Didaktik hinterfragt werden; zur lernpsychologischen Erweiterung treten Kommunikation und Kulturkritik in expliziten Begründungen hinzu.

*Rolle der Lehrkräfte und Bezug zu Lernenden: Erscheinen Lehrkräfte als ste-
te Besserwisser oder bloß noch als Mehrwisser? Wie werden Lernende beteiligt?*

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Sachanalysen sollen zwar pädagogisch angelegt sein, aber sie bevorzugen einseitig die Inhaltsseite und gehen fast immer von der fachlich-didaktischen Expertise der Lehrkraft aus; Lernende werden zwar mit ihren Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gesehen, aber dies bleibt für die konkrete Gestaltung des Lernprozesses eher eine allgemeine Forderung; die Lehrkraft bleibt dominant und es werden keine grundsätzlichen Konzepte angeboten, diese Dominanz aufzubrechen	Lehrer/innen sind führende Expert/inn/en für Inhalte und Lernen, auch wenn Lernende in bestimmten Phasen des Unterrichts beteiligt werden sollen; Lernende werden in ihren anthropogenen und sozial-kulturellen Rollen gesehen, aber diese Bedingungsanalyse bleibt eher allgemein und für den konkreten Unterricht in der Planung und Durchführung oft folgenlos; Lehrkräfte erscheinen als dominant, von ihrer Analyse hängen alle Folgerungen für den Unterricht ab und es gibt kein Konzept, diese Dominanz aufzuheben.	Lehrkräfte erscheinen als Mehrwisser, Helferinnen, Ermöglicherinnen, Moderatoren, Förderer; sie benötigen vielfältige Rollen und Qualifikationen; konzeptionell vorgesehen ist eine hohe Partizipation der Lernenden und Peer-to-Peer-Lernen; Lernende werden in ihren Kompetenzen stärker beachtet und sollen durchgehend partizipativ in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen werden; Metareflexion der unterschiedlichen Rollen und möglicher Dominanz; Bevorzugung von Teams und durchgehender Teamarbeit.

Förderung aller Lernenden: Wird auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden hinreichend individuell eingegangen?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Die Inhalte scheinen schon aufgeklärte Mündigkeit für alle gleich erbringen zu können, die soziale Förderung wird stark inhaltlich gedacht; unterschiedliche Schulformen bleiben didaktisch unhinterfragt.	Anthropogene oder sozial-kulturelle Schwächen werden beachtet und sollen möglichst kompensiert werden, soziale Förderung erscheint als Ideal; unterschiedliche Schulformen bleiben möglich, Gesamtschulen sind bevorzugt.	Grundsätzliche Förderdidaktik, um in möglichst leistungsheterogenen Gruppen ein Optimum an Förderung für alle zu erzielen; eine inklusive Schule für alle mindestens bis zur 10. Klasse wird gefordert.

Schulstrukturelle Bedeutung: Wie stehen die Ansätze zum gegebenen Schulsystem?

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Die Inhaltsbetonung passt zum gegliederten Schulsystem, auch wenn der Ansatz die Vorteile der Gesamtschule betont; die Dominanz einseitiger inhaltlicher Ausrichtung spiegelt sich in der Bevorzugung der Fachwissenschaften in der Lehramtsausbildung.	Probleme des gegliederten Schulsystems werden erkannt, aber das Modell passt andererseits zu einem selektiven Modell, weil es keine klare Gegenkonzeption entwickelt; die Fachwissenschaften werden stärker didaktisch angeregt.	Das gegliederte Schulsystem wird kritisiert und der didaktische Ansatz so entwickelt, dass er für eine Schule für alle geeignet ist; in den Fachdidaktiken gibt es bereits viele konstruktivistische Konzepte, allerdings mehr auf der internationalen Seite; sehr gute Vorbereitung auf Inklusion.

Internationale Verbreitung

Bildungstheoretische Didaktik	Lerntheoretische Didaktik	Konstruktivistische Didaktik
Ein typisch deutsches Modell, das den traditionellen Stärken hermeneutischer Verfahren und Begrenzungen geisteswissenschaftlicher Bildungstheorien entspricht.	Ein typisch deutsches Modell, das den Bedürfnissen nach einem einfachen Lehr- und Lernmodell entspricht, das zur Qualifizierung der Lehrenden als formales Modell herangezogen werden kann.	Internationales Modell, das durch den Handlungs- und Lernbezug insbesondere in nicht gegliederten Systemen weltweit favorisiert wird, in Finnland z. B. didaktisches Leitbild der Lehramtsausbildung.

1.5 Unterrichtsbeispiel

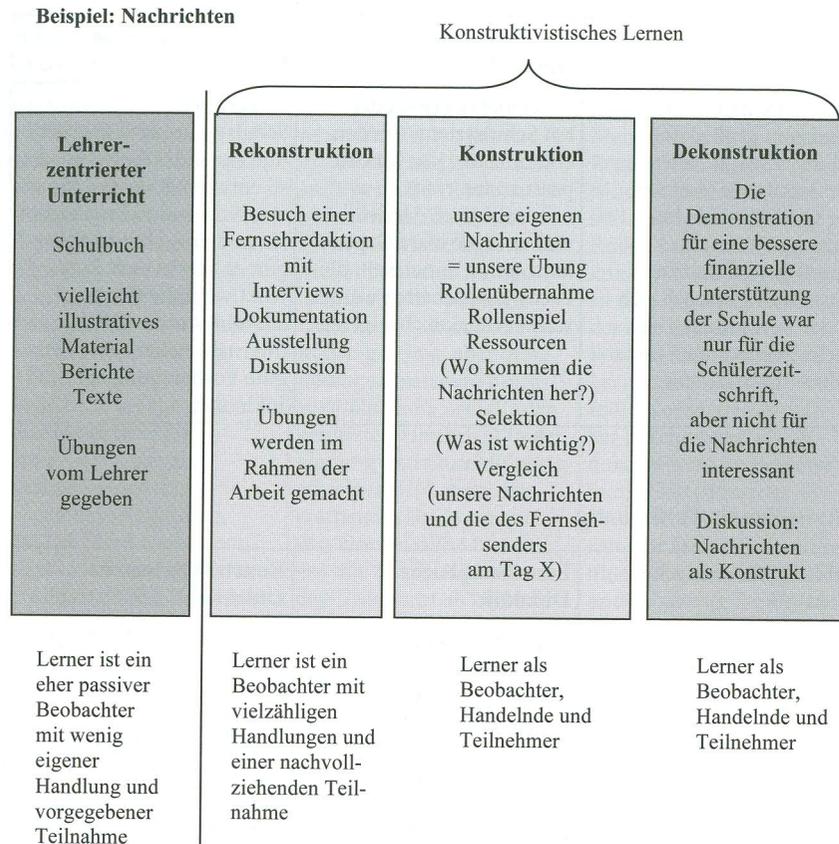


Abbildung 1: Beispiel für ein Lernsetting und die Rolle der Lernenden in der Konstruktivistischen Didaktik

In der Abbildung 1 (vgl. auch Reich, 2012a, Schaubild 19) wird verdeutlicht, wie sich das Lernsetting in der konstruktivistischen Didaktik verändert. Wichtig ist hierbei, dass die Lernenden nicht nur eigene Wirklichkeiten für sich konstruieren, sondern dies als Beobachtende, Teilnehmende und Akteure immer auf drei Ebenen tun können und möglichst sollten: In der *Rekonstruktion* erkunden die Lernenden Wirklichkeiten und Zusammenhänge – hier am Beispiel der Fernsehnachrichten – in ihrer Lebenswirklichkeit. In der *Konstruktion*, dies zeigen Praxisberichte immer wieder, wird jedoch erst ein tieferes Verständnis durch das eigene Handeln und eine umfassende

Reflexion erreicht. Der Rückbezug auf die Bedeutung eigener Lebensansprüche wurde in diesem Fall dadurch *dekonstruiert*, dass die fehlende Ausstattung der eigenen Schule keine öffentliche Nachricht wurde – außer in der Schulzeitung. Dieses Beispiel kann und soll in der hier dargestellten vereinfachten Form zeigen, dass die konstruktivistische Didaktik eine grundsätzliche Wende im Lehr- und Lernverständnis vornimmt, weil sie das Lernen mit den Erfahrungen der Lernenden – *Learning by Doing* – konsequent verbindet. Im Gegensatz zur deutschen Bildungstradition folgt dies dem Pragmatismus John Deweys, von dem diese Grundeinsicht stammt.

1.6 Kritik

Der konstruktivistische Ansatz hat sich im Bereich Lernen und Lehren international breit durchgesetzt, auch wenn es zu den einzelnen konstruktivistischen Richtungen immer wieder Kritik gibt. Insbesondere am radikalen Konstruktivismus wird bemängelt, dass er zu sehr in eine inhaltliche Beliebigkeit der unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen geraten könnte (vgl. z. B. Diesbergen, 1998), wohingegen in therapeutischen Prozessen gerade die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen als besonders wichtig gelten (vgl. z. B. Levold & Wirsching, 2014). Aber die Konfliktlinien erscheinen durchaus als sehr grundsätzlich, weil die Diskurse der Wahrheitsbegründung, die im Hintergrund stehen, selbst in einem Wandel sind: Auf der einen Seite gibt es noch viele Vorstellungen aus der aufgeklärten Moderne, in der bestimmte Theorieerwartungen an eine möglichst vollständige, universale und mit gesetzmäßigen Begründungen versehene Welterklärung verlangt und erwartet wird (starke Wahrheitserwartung). Auf der anderen Seite stehen die Diskurse, die ein Ende solcher Meta-Erzählungen gekommen sehen, weil im Laufe der wissenschaftlich-technologischen Entwicklungen kein kohärentes, geschlossenes Ganzes, kein einheitliches Weltbild entstanden ist, sondern ein Zeitalter der Ambivalenzen, der Widersprüche und diverser oft gegensätzlicher Ansätze, Erklärungen und Lösungen (relativierende Wahrheitserwartung). Es gehört aus dieser Sicht zu den Widersprüchen des Zeitalters, dass beide Ansätze sich nicht nur in den Diskursen gegenüberstehen, sondern auch in Teilgebieten bei den Individuen je nach Sach- und Erklärungslage wechseln können. So mögen sich bei Lehrkräften beide Positionen überlagern und je nach Fach oder Weltfrage wechseln die Begründungen. Grundsätzlich ist es deshalb in der gegenwärtigen Situation notwendig,

die eigenen Sichtweisen stets kritisch zu überdenken und in diesem widersprüchlichen Feld weiträumig zu reflektieren.

2. Die inklusive Didaktik

Die pädagogische Psychologie und die Erziehungs- und Bildungswissenschaften haben weltweit auf eine inklusive Erziehung und Bildung umgestellt, weil menschenrechtliche Regelungen neue Standards einer Schule für alle und des gemeinsamen Lernens verbindlich machen (vgl. Reich, 2012b). Da, wo zuvor didaktische Ansätze noch sehr stark auf die freiwillige Haltung von Norm- und Wertvorstellungen der Lehrkräfte setzten, wo die relative Autonomie der Lehrkräfte in der praktischen Umsetzung von meist eher allgemein gehaltenen Lehrplananforderungen sehr offen war, entsteht nun eine generell stärkere Normierung in Richtung auf Inklusion und deren Standards, auf anerkannte Umsetzungspraktiken und kontrollierte Verfahren. In dieser Bewegung wird es unvermeidlich, die didaktischen Ansätze mit der Schulentwicklung selbst zu verbinden und das Bezugsfeld der Begründungen und Ausarbeitungen erheblich zu erweitern. Die autonome, im Klassenzimmer regierende und größtenteils selbstverantwortliche Lehrkraft kann in einem inklusiven Setting nicht mehr eine eigene Didaktik in größtmöglicher Freiheit und Anwendung beliebiger Konzepte entwickeln, weil ihre Autonomie und die Freiheitsgrade des Handelns stärker normativ und durch Teams, durch ein verändertes, verbindliches Lernsetting für alle, insbesondere aber durch Differenzierungen in den Lernvorgängen selbst ein neues professionelles Selbstbild und dabei ein neues didaktisches Verständnis erzwingen.

2.1 Die Notwendigkeit der Inklusion verändert die Aufgaben der Didaktik grundlegend

Didaktische Ansätze können heute nicht mehr sinnvoll entwickelt werden, wenn sie nicht zugleich umfassend auf Inklusion bezogen sind. Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention zur Inklusion und deren Geltung seit 2009 wird der gemeinsame Unterricht auch in Deutschland verstärkt Einzug halten, was zahlreiche Herausforderungen bedingt. Dabei meint Inklusion nicht nur einen gemeinsamen Unterricht von Menschen mit Behinderungen, sondern betrifft alle Menschen mit Benachteiligungen oder Diskriminierungs-

erfahrungen, wie sie durch ethnokulturelle Hintergründe, Geschlecht, Armut oder besondere Lebensbedürfnisse und die Wahl sozialer Lebensformen gegeben sein können (vgl. ausführlich Reich, 2012b). Die UN-Konvention ebenso wie die Erklärung der UNESCO (2014)¹ legen fest, dass jeder Mensch das Recht auf eine Bildung hat, die gleiche und gerechte Chancen eröffnen soll. Inklusion ist eine umfassende gesellschaftliche Verpflichtung, die helfen soll, Diskriminierungen in jeder Form als Störung eines friedlichen Zusammenlebens zu überwinden. Die dafür notwendige Bildungsqualität kann allerdings nur dann hinreichend geschaffen und vorgehalten werden, wenn einerseits Ressourcen und Rahmenbedingungen verbessert werden (vor allem gute materielle, personelle Ausstattungen, klare bundesweite gesetzliche Regelungen und verantwortliche Zuständigkeiten, nachhaltige Ausbildung und Evaluation), andererseits eine inklusive Haltung aller Beteiligten gegen die exkludierenden Traditionen entwickelt wird, um Benachteiligungen in allen Formen zu erkennen und nach besten Ermessen in den Praktiken, Routinen und Institutionen zu beseitigen.

2.2 Die Bausteine einer inklusiven Schule und einer inklusiven Didaktik bedingen sich gegenseitig

In der „Inklusiven Didaktik“ (Reich, 2014) wird umfassend beschrieben, wie die Umsetzung der Inklusion auch in der schulischen und unterrichtlichen Praxis in allen Schulformen – aber am besten in einer Schule für alle (vgl. dazu Reich, Asselhoven & Kargl, 2015) – gelingen kann. Gegenüber herkömmlichen Modellen in der Didaktik ist es hierbei wichtig, zu erkennen, dass eine inklusive Didaktik nicht isoliert von der Schulentwicklung gesehen oder praktiziert werden kann. Zu den „Bauelementen“ einer inklusiven Schule und Didaktik, die als Leitideen wesentliche theoretische und praktische Begründungen und Umsetzungen angeben, gehören die folgenden, die ich hier stark vereinfache (vgl. ausführlich Reich, 2014, S. 59 ff.):

1. *Beziehungen und Teams*: Eine inklusive Haltung zeigt sich in einer Beziehungskultur, die von gegenseitiger Achtung, Respekt, Fürsorge und Hilfe aller Beteiligten getragen ist. Lehrende arbeiten grundsätzlich in multiprofessionellen Teams, sind in einer Ganztagschule ganztägig anwesend, erarbeiten partizipativ das Curriculum und praktizieren Teamteaching, wo immer es möglich ist. Multiprofessionelle Teams sind

1 Vgl. www.unesco.de/gipfel_inklusion_ergebnisse.html.

- vorhanden, um individuelle Fördermaßnahmen zu organisieren, diagnostische Verfahren durchzuführen, Feedback- und Beurteilungsprozesse professionell zu gestalten und die Qualität des Unterrichts insgesamt zu erhöhen. Erfolgreiche inklusive Schulen haben Teamstationen nahe bei den Lernenden, halten immer mehrere Lehrkräfte differenzierend bereit und lehnen den autonomen Einzellehrer oder die Einzelkämpferin ab. *Peer-to-Peer-Lernen* ist ein grundsätzliches Merkmal der Schule.
2. *Demokratische und chancengerechte Schule*: In heterogenen Lerngruppen sollen ethnokulturelle Gerechtigkeit und Antirassismus, Geschlechtergerechtigkeit, Diversität in den sozialen Lebensformen und Antisexismus, Bekämpfung der Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozioökonomischen Herkunft und aufgrund von Behinderungen aktiv durch die Konzeption der Schule als auch der Didaktik erreicht werden, was konkrete Leitbilder und schulische Verpflichtungen einschließt (vgl. Reich, 2012b). Die Beteiligung aller an Schulentwicklungen und das Miteinander in der Inklusion sind Ausdruck einer sozialen und solidarischen Haltung, die als Demokratie im Kleinen konkret und umfassend praktiziert wird. Es gibt eine tatsächlich für den Ort repräsentative Heterogenität der Lernenden.
 3. *Qualifizierende Schule*: Eine *One-size-fits-all*-Didaktik, wie sie in der deutschen Tradition insbesondere der allgemeinen Didaktik immer wieder vorherrscht, muss grundsätzlich überwunden werden. Ein inklusives Curriculum muss beste Schulabschlüsse für möglichst viele anstreben, zugleich aber auch als notwendig erscheinendes relevantes Wissen und Kulturtechniken immer neu aushandeln und vermitteln, um eine gegenseitige Verständigung in der Gesellschaft, in der Arbeitswelt wie im Lebensalltag zu ermöglichen. Langfristig sollte die Schule von der Kita, Vorschule bis zur Klasse 10/13 in einer Institution auf äußere Selektionen verzichten. Kompetenzen werden in einem Spiralcurriculum für alle vermittelt, Differenzierungen sind notwendig, aber alle Lernenden sollen persönliche Exzellenz für sich erreichen können. Die Lehrkräfte planen umfassend das Curriculum im Team. Neben der Leistung soll die Schule auch Spaß und Freude am Lernen vermitteln und ein sicherer Ort der Entwicklung sein.
 4. *Ganztag mit Rhythmisierung*: Ein abwechslungsreicher und rhythmisierter gebundener (d.h. für alle verbindlicher) Ganztag erlaubt es, bisherige Zeittaktungen aufzulösen und situativ an die Lerngruppe und unter-

- schiedliche Lern- und Verhaltensbedürfnisse anzupassen.² Im Ganztag können vier Lernsettings optimal verwirklicht werden (Reich, 2014): (1) Eine Lernlandschaft (Lernbüro, Lernwerkstatt), in der individualisiert nach Kompetenzrastern gelernt werden kann. (2) Projektunterricht für fächerübergreifendes und ganzheitliches Lernen. (3) Werkstattunterricht für Wahlfächer nach Interessen und Neigungen. (4) Instruktionenunterricht, soweit er nicht bereits in den anderen Formen enthalten ist. Diese Lernformate verändern das Planungs- und Durchführungshandeln von Lehrkräften erheblich, weil in ihnen konsequent auf eine konstruktivistische Didaktik umgestellt wird. In den Lernformaten wird deutlich gemacht, dass Lernen an die Erfahrung der Selbstwirksamkeit des Lernens bei den Lernenden unmittelbar verknüpft ist. Die Planungsarbeit besteht überwiegend darin, dass geeignete Lernaufgaben, Lernmaterialien mit gestuften Niveaus, Checklisten, Kompetenzraster und anderes mehr eine Vorbedingung für individualisiertes wie auch soziales Lernen sind, das in der Inklusion nicht durch eine Dominanz von frontalen Phasen oder überwiegenden lehrerzentrierten Unterricht hintergangen werden kann. Leerlaufzeiten werden so vermieden, individuelle Wahlen neben Basisfächern ermöglicht. Es gibt in einem gebundenen Ganztag eine Vielfalt von Zeitregelungen je nach Alter, Lerngruppe und nach Bedarf. Gesundheits- und Bewegungsprogramme werden aktiv in den Ganztag eingebunden.
5. *Förderliche Lernumgebung*: Lernen enthält starke Anteile an Handlungen und Konstruktionen gegenüber bloßer Reproduktion. Dabei gibt es eine Mischung aus Gruppenlernen und individuellem Lernen. Basisqualifikationen für alle werden vermittelt, differenziertes Lernen wird möglich, ohne eine Spezialisierung auf die Spitze zu treiben. Kulturtechniken und Allgemeinbildung für alle haben ebenso wie das soziale Lernen einen hohen Stellenwert. Unmittelbares und zeitnahes Feedback für alle verhindert das Übersehen von individuellen Lernbedürfnissen.
 6. *Lernende mit Förderbedarf*: Alle Lernenden haben einen Bedarf an Förderung, der durch Standortbestimmungen erhoben wird. Besondere Förderbedarfe werden dabei ermittelt. Das grundsätzliche Lernsetting und Differenzierungen helfen, auf Förderbedarfe angemessen zu reagieren. Sonderpädagogische Lehrkräfte arbeiten im Team, wobei Exkludierungen („diese Schülerin kann nur die Sonderpädagogin betreuen“) grundsätz-

2 Zur Einführung vgl. z.B. Ganztagsstudien unter www.ganztagsschulen.org/de/1127.php.

- lich abgelehnt und vermieden werden. In Einzelfällen wird externe Expertise eingeholt.
7. *Differenzierte Beurteilung*: Rangvergleiche stoßen in der Inklusion schnell an ihre Grenzen. Ein intelligentes, systemisches Beurteilungskonzept mit Kompetenzrastern und Zielvereinbarungen sichert ab, dass Lernfortschritte individuell und kriteriumsbezogen beobachtet und beurteilt werden können. Solche Systeme lassen sich dann, wenn es vorgeschrieben ist, auch in Noten (mit entsprechender Reduktionsproblematik) verwandeln. Verbale Zielvereinbarungen und Feedback aber werden bevorzugt. Fördergespräche werden kontinuierlich durchgeführt.
 8. *Eine geeignete Schularchitektur*: Multifunktional nutzbare Räume treten (wenn möglich) an die Stelle der üblichen Klassenräume. Barrierefreie Zugänge werden ermöglicht. Die Schule wird nach pädagogischen Richtlinien gebaut oder renoviert (Grundlagen dazu: Montag Stiftungen, 2012). Die Bildung größerer Lerngruppen mit Teamstationen erbringt Vorteile. Die Architektur muss den Anforderungen des Ganztags funktional gewachsen sein.
 9. *Eine Schule in der Lebenswelt*: Die Schule öffnet sich zur Lebenswelt. Schülerfirmen oder -genossenschaften sind hiervon ebenso ein Ausdruck wie soziale und gemeinnützige Projekte. Der Lebensweltbezug wird vor allem im Projektunterricht konkret vollzogen. Eine aktive Elternarbeit hilft, die Lebenswelt einzubeziehen.
 10. *Beratung, Supervision und Evaluation*: Kollegiale Beratung, umfassende Fortbildungen, gemeinsame Leitung, externe Supervision und Evaluation sind wesentlich. Alle Aktivitäten werden jährlich bilanziert und öffentlich dokumentiert. Dies hilft interessierten Eltern und Heranwachsenden, sich für eine für sie geeignete Schule zu entscheiden. Allein die Erfolge einer inklusiven Schule werden der Inklusion auf Dauer zum Durchbruch verhelfen.

Beispiel:

Die Inklusive Universitätsschule Köln setzt als öffentliche Schule der Stadt Köln und begleitet durch die Universität eine inklusive Didaktik, wie sie in den 10 Bausteinen intendiert wird, umfassend um. Dabei gibt diese Schule als erste Praxisschule der Lehramtsausbildung in Deutschland Studierenden die Gelegenheit, in einem Best-Practice-Modell Inklusion vor Ort zu erfahren und zum Gelingen eines inklusiven didaktischen Konzepts konkret beizutragen. Der Ort für den Schulbau ist von einer Bürgerinitiative erkämpft worden, Studierende setzten sich aktiv für die Verwirklichung einer Praxisschule ein, das Konzept ist nach Ideen von Kersten Reich und „school is open“ von einer großen Gruppe von Menschen entwickelt worden, die eine Schule für alle nicht länger als Utopie sehen wollten, sondern eine solche Schule in die Tat umzusetzen versuchen. Das Konzept, die Ausgangspunkte, die Schwierigkeiten im Genehmigungsverfahren und die Chancen wie auch bestehende Hürden für Inklusion werden umfassend dokumentiert (vgl. Reich et al., 2015).

2.3 Kritik

Kritiker an der Inklusion benutzen sehr oft folgende Argumentationsfigur: Weil sowohl das deutsche Schulsystem, anders als in anderen Ländern, gegliedert und selektiv ausgerichtet ist, weil die Regelschullehrkräfte auf Inklusion nicht vorbereitet sind, weil die Ausstattung der Schulen weder hinreichend barrierefrei noch von den Ressourcen geeignet ist, deshalb sei Inklusion derzeit unverantwortlich. Zugleich scheinen die Lernenden mit Behinderungen und Benachteiligungen im Schonraum Sonderschule besser aufgehoben, weil hier weniger Lernende und mehr Lehrkräfte bei besserer Ausstattung zur Verfügung stehen. In der Kritik gibt es insbesondere drei Gruppen, die vehement gegen Inklusion auftreten: (1) Das Bildungsbürgertum, das Sorge trägt, die eigenen „begabten“ Kinder könnten Schaden durch eine Vermischung mit Kindern mit Förderbedarf nehmen. (2) Die Politik, die ohnehin zu wenig für das Bildungssystem ausgibt und jetzt noch höhere Leistungen bei knappen Haushaltskosten erbringen soll. (3) Sonderschullehrkräfte, die ihr gewohntes System verteidigen. Gegen solche Kritik gibt es eine Gegenkritik: (Zu 1) Heterogene Lerngruppen in einer Schule für alle gelten weltweit als Erfolgsmodell und haben beweisen können, dass auch die „Begabten“ davon profitieren. (Zu 2): Andere Länder geben deutlich mehr für Bildung aus und minimieren dadurch Zukunftsrisiken, verringern da-

durch auch die immer stärkere Spaltung der Gesellschaft nach Einkommen und Bildung. (Zu 3) Das deutsche Sonderschulwesen hat nachweislich darin versagt, eine hohe Schulabschlussrate bei den Lernenden zu erzielen und in der Rekrutierung der Lernenden zu viele Lernende aufgenommen, die keinerlei Behinderungen, sondern nur gesellschaftliche Benachteiligungen aufweisen.

Zusammenfassung

Eine konstruktivistisch orientierte Lernpsychologie ist international ein fester Bestandteil der pädagogisch-psychologischen Ausbildung. Im deutschen Sprachraum wird dieser Ansatz als konstruktivistische Didaktik vertreten. Es gibt zahlreiche Einzelansätze, wobei im Laufe der Zeit sich insbesondere die konstruktivistische Didaktik nach Reich (2012a) im Schulbereich und nach Arnold und Siebert (2003) in der Erwachsenenbildung durchgesetzt haben. Heute ist die konstruktivistische Didaktik gefordert, ihr eher offenes Konzept auf die Inklusionsbelange der Schule umzustellen und dabei grundsätzlich Schulentwicklungsfragen mit didaktischen Fragen zu verknüpfen. In der inklusiven Didaktik verändert sich das Handeln der Lehrkräfte erheblich, indem mehr Teamarbeit zu leisten ist und grundsätzlich unterschiedliche Lernformate mit klaren Kompetenzen und Niveaustufen angeboten werden müssen. Bisherige Beurteilungssysteme müssen deutlich erweitert und weniger rang- als vielmehr kriteriumsbezogen entwickelt werden. Grundsätzlich steht das bisher gegliederte Schulsystem der Idee der Inklusion entgegen.

Weiterführende Aufgaben zum Text

1. Die Entwicklung didaktischer Ansätze folgt stark den gesellschaftlichen Kontexten, in denen sie konstruiert und praktiziert werden. Wenn Sie das Lernen heute im Vergleich zu früher interpretieren, welche wesentlichen Veränderungen sehen Sie dann und inwieweit spiegelt sich dies in den hier geschilderten Didaktiken?
2. Konstruktivismus ist ein Kunstwort, um eine Vielfalt von Ansätzen, Theorien und Praktiken zu bezeichnen, die in zahlreichen Punkten übereinstimmen. Woran können Sie jemand erkennen, der konstruktivistisch orientiert ist?

3. In der heutigen Didaktik gibt es einen impliziten Konstruktivismus sowohl in der Theorie als auch in der Praxis, weil Vieles aus der neueren Lernforschung gar nicht mehr als konstruktivistisch bezeichnet, sondern in allgemeinen Aussagen wie zum Beispiel „Jede/r sieht die Welt auf seine/ihre Weise“ formuliert wird. Welche implizit konstruktivistischen Vorstellungen können Sie beispielsweise in Ihrem eigenen Denken erkennen?
4. Ein stark rangbezogenes und auf Noten fixiertes Schulsystem mit grundsätzlich selektiven Erwartungen steht den Idealen der Inklusion, die nach persönlicher Exzellenz jedes Individuums bei unterschiedlichen Voraussetzungen strebt. Was sehen Sie als Grundbedingungen für eine gelingende Inklusion an und wieso sind andere Länder hier sehr viel weiter als Deutschland?

Literatur zum Weiterlesen

- Reich, K. (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2012a). *Konstruktivistische Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (Hrsg.). (2012b). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2013). *Chancengerechtigkeit und Kapitalformen*. Wiesbaden: VS Springer.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Literatur

- Arnold, R. (2005). *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Auer.
- Arnold, R. & Siebert, H. (2003). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung – Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1995). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1988). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, J.S. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. In B. Rogoff & J.V. Wertsch (Hrsg.), *Children's learning in the "Zone of proximal development"* (S. 93–97). San Francisco: Jossey-Bas.
- Diesbergen, C. (1998). *Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Foerster, H. von (1997). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden* (2. Aufl., S. 14–32). Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Garrison, J. (1998). Toward a pragmatic social constructivism. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Hrsg.), *Constructivism and education* (S. 43–62). Cambridge: University Press.
- Garrison, J. (Hrsg.). (2008). *Reconstructing democracy, recontextualizing Dewey: Pragmatism and interactive constructivism in the twenty-first century*. New York: Suny.
- Garrison, J., Neubert, S. & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education. An introduction and recontextualization for our times*. New York: Palgrave.
- Green, J., Neubert, S. & Reich, K. (Hrsg.). (2011). *Pragmatism and Diversity – Dewey in the Context of Late 20th Century Debates*. New York: Palgrave.
- Hartmann, D. & Janich, P. (Hrsg.). (1996). *Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hartmann, D. & Janich, P. (Hrsg.). (1998). *Die Kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hickman, L. (Hrsg.). (1998). *Reading Dewey – Interpretations for a postmodern generation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hickman, L., Neubert, S. & Reich, K. (Hrsg.). (2004). *John Dewey: Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus*. Reihe: Interaktionistischer Konstruktivismus Bd. 1. Münster: Waxmann.
- Hickman, L., Neubert, S. & Reich, K. (Hrsg.). (2009). *John Dewey – Between pragmatism and constructivism*. New York: Fordham.
- Janich, P. (1996). *Konstruktivismus und Naturerkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Janich, P. (1999). *Wechselwirkungen. Zum Verhältnis von Kulturalismus, Phänomenologie und Methode*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kamlah, W. & Lorenzen, P. (1967). *Logische Propädeutik*. Mannheim, Wien, Zürich: Wissenschaftsverlag.
- Kricke, M. (2014). *Lernen und Lehren im deutschen und finnischen Schulsystem vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Didaktik (nach Reich 2012) – Eine empirische Studie im Ländervergleich mit Studierenden, Lehrkräften und AusbilderInnen*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Levold, T. & Wirsching, M. (Hrsg.). (2014). *Systemische Therapie und Beratung. Das große Lehrbuch*. Heidelberg: Auer.
- Montag Stiftungen (2012). *Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland*. Online verfügbar unter www.paedagogische-architektur.de/fileadmin/Redaktion/Leitlinien/LLS_Leitlinien_interaktiv_final.pdf.
- Ormrod, J.E. (2004). *Human learning* (4. Aufl.). Ohio: Pearson.
- Ormrod, J.E. (2006). *Educational psychology. Developing learners* (5. Aufl.). Upper Saddle River: Pearson.
- Reich, K. (1977). *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart: Klett.
- Reich, K. (1978). *Erziehung und Erkenntnis*. Stuttgart: KlettCotta.
- Reich, K. (2009a). *Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt* (2. Aufl.). Online verfügbar unter www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html.
- Reich, K. (Hrsg.). (2009b). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2012a). *Konstruktivistische Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2012b). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2013). *Chancengerechtigkeit und Kapitalformen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K., Asselhoven, D. & Kargl, S. (Hrsg.). (2015). *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. & Thomas, H. (Hrsg.). (1976). *Paul Heimann. Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Siebert, H. (1999). *Pädagogischer Konstruktivismus*. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Siebert, H. (2000). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Siebert, H. (2005). *Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken*. Frankfurt a. M.: Verlag für akademische Schriften.

- Slavin, R.E. (2006). *Educational Psychology. Theory and Practice* (8. Aufl.). Boston u. a.: Pearson.
- Voß, R. (Hrsg.). (1997). *Die Schule neu erfinden* (2. Aufl.). Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Voß, R. (Hrsg.). (1998). *Schul-Visionen*. Heidelberg: Auer.
- Voß, R. (Hrsg.). (2002). *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder*. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Woolfolk, A. (2005). *Educational psychology*. Boston u. a.: Pearson.
- Wygotsky, L.S. (1977). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer.