



Leseprobe aus Schenker, Didaktik in Kindertageseinrichtungen, ISBN 978-3-7799-3804-0

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3804-0)

isbn=978-3-7799-3804-0

Kersten Reich

Konstruktivistische und inklusive Didaktik in der frühen Kindheit

In dem einführenden Beitrag sollen wesentliche theoretische Grundlagen und praktische Einsichten zusammengefasst werden, die in der frühkindlichen Erziehung und Bildung eine tragende Rolle spielen. Hierbei wird in vier Schritten vorgegangen: (1) Zunächst wird ein Modell des Lernens aufgezeigt, das erklären hilft, wie Kinder lernen und welche Aspekte und Schritte dabei zu beachten sind. (2) Lernen wird als ein konstruktiver Vorgang der Wirklichkeitserschließung und der Konstruktion von Wirklichkeiten dargestellt, der drei wichtige Seiten enthält: die Konstruktion, die Rekonstruktion und die Dekonstruktion. (3) Worauf sollte in der frühen Kindheit beim Lernen besonders geachtet werden? Hier werden drei Regeln aufgestellt: Vielfalt der Perspektiven, Unterschiedlichkeit der Zugänge, Reichhaltigkeit der Ergebnisse. (4) Abschließend wird aufgezeigt, dass die Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit bereits ein professionelles Verständnis und eine umfassende Qualifikation der Erzieherinnen und Erzieher voraussetzt.

1. Ein konstruktivistisches Lernmodell

In Erziehung und Bildung ist der kommunikationspsychologische Grundsatz: „Es ist nicht möglich nicht zu kommunizieren“ weit verbreitet. Selbst wenn jemand schweigt und scheinbar nicht kommuniziert, dann ist das Schweigen auch schon Kommunikation. Dieser Grundsatz ist wichtig, um zu erkennen, dass kommunikative Prozesse auch scheinbares Nicht-Verhalten einschließen, weil insofern ein solches Verhalten im Kontext einer Kommunikation – hier, wie das Schweigen wirkt – steht. Sehr viel weniger bekannt ist jedoch die folgende Einsicht: „Es ist nicht möglich, nicht zu lernen“. Sie ist für mich der wesentliche Ausgangspunkt eines heutigen Lernverständnisses. Das, was wir Kindern oder Menschen allgemein in ihrer Umwelt an Möglichkeiten des Erfahrens, des Handelns, des Ausprobierens anbieten, das bestimmt, was sie und wie sie lernen können. Dabei hat die Pädagogik – oder, wie sie sich heute nennt, die Erziehungswissenschaft – meist nur die bewusste und vor allem inhaltliche Einflussnahme auf Kinder oder Menschen vor Augen, was man gemeinhin Bildung nennt, aber zum Lernen gehören auch die Beziehungen zu allen Beteiligten, der Raum, die vorhandenen Gegenstände, Materialien, Zeitansätze, Offenheit oder Geschlossenheit der Situation usw. Wenn ein Kind z. B. schon in früher Kindheit das Smartphone der Eltern bedient oder gar ein eigenes hat, dann strukturiert dies sein Lernen ebenso wie eine fördernde Absicht, die mit Anregungen,

Impulsen, Geboten oder Verboten arbeitet. „Es ist nicht möglich, nicht zu lernen“, dies bedeutet dann auch, dass wir eine große Verantwortung für das tragen, was wir räumlich, zeitlich, gegenständlich und mit Personen Heranwachsenden anbieten. Sie können nicht entkommen, sie können sich nicht Nicht-Verhalten, sondern allenfalls mehr oder minder gesteuerte Vorlieben und Neigungen, Interessen oder Widerstände für oder gegen das entwickeln, was ihnen angeboten wird und was vorhanden ist.

Eine zweite Einsicht ist mit dieser ersten verbunden: „Lernen braucht Zeit, die Eigenzeit der Lernenden aber ist unterschiedlich“. Diese Einsicht ist in einem Zeitalter der Beschleunigung und der Allgegenwärtigkeit von Massenmedien, von schnellen Informationen an jedem Ort und zu jeder Zeit, besonders wichtig. Lernen, das zu Behaltensleistungen und möglichen sachgerechten oder passenden Anwendungen in der Bewältigung der sehr unterschiedlichen Aufgaben im Leben führen soll, lässt sich individuell nicht gleichermaßen beschleunigen, wie es unsere Kultur ansonsten in fast allen Lebens- und Arbeitsbereichen zeigt. Deshalb hat die Lerndauer von der Kindheit bis in das Erwachsenenalter seit dem 19. Jahrhundert immer mehr zugenommen, der Berufseintritt verschiebt sich immer weiter nach hinten, und auch im Beruf oder den unterschiedlichen späteren wechselnden Berufen ist lebenslanges Lernen erforderlich. Es gibt eine Spannung zwischen dem individuellen Lernen und den gesellschaftlich gestiegenen und beschleunigten Lernerwartungen (vgl. dazu einführend z. B. Kalantzis/Cope 2008).

Ein besonderes Problem sind in der Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit heute Eltern, die das Lernen ihrer Kinder unabhängig von den Eigenzeiten des Kindes beschleunigen oder effektiveren wollen. Meist geschieht dies aus der Sorge heraus, dass die Kinder im Konkurrenzkampf die Aufstiegschancen in der Gesellschaft verlieren oder nicht hinreichend nutzen könnten. Eltern verkennen dann leicht, dass ihr eigenes Verhalten mit dazu beitragen könnte, den Stress und die Widerstände in ihren Kindern gegenüber dem Lernen zu erhöhen, was dann zu Resultaten führt, die eher ihren Ängsten und nicht den Möglichkeiten der Kinder entsprechen. Dies gilt insbesondere dann, wenn in einer Wissensgesellschaft ungefragt auf das „notwendige“ Wissen und die Stofffülle gesetzt wird, weil man meint, dass die Kinder dann am besten gefördert werden, wenn sie möglichst viel Stoff verinnerlichen. Aber Lernen funktioniert aus Sicht der heutigen Lernforschung nach einem solchen Modell des „Nürnberger Trichters“, mit dem man beliebig viel Stoff in Kinder einzufüllen versucht, am wenigsten gut. Dagegen steht ein Lernmodell, das nach aktuellem Wissensstand ganz anders aufgebaut ist. Es geht auf einen Klassiker der internationalen Lernforschung, John Dewey, zurück, der heute nach den behavioristischen und kognitivistischen Lerntheorien im sogenannten „Konstruktivismus“ herangezogen wird. Alle neueren Lehrwerke der pädagogischen Psychologie he-

ben heute dieses neuere konstruktivistische Bild vom Lernen eindeutig hervor (vgl. z. B. Reich 2012a; Woolfolk 2008; Omrod 2006; Slavin 2006).

Im Jahr 1896 veröffentlichte John Dewey einen Essay mit dem Titel „The Reflex Arc Concept in Psychology“ (EW5, S. 96 ff.). Dies wurde für die Lernpsychologie ein klassischer Text, weil hier ein neues Bild des Lernens begründet wurde, das bis heute seine Bedeutung nicht verloren hat. Der Text gilt als ein Wendepunkt, um den Übergang vom Instruktionslernen mit frontalen und abfragenden Methoden hin zu einem Lernen zu bezeichnen, in dem die Lernenden aktiv beteiligt sind, ihre emotionale Betroffenheit wesentlich wird und ihr Wissen als konstruiert erscheint. Bereits William James zweifelte in seinen „Principles of Psychology“ (1890) eine mechanische Sichtweise auf das Lernen an. Er stellte sich ein Kind vor, das nach einer Kerze greift. Das Kind erblickt die Kerze (Reiz), es greift nach der Flamme (Reaktion), es verbrennt sich die Finger (Reiz) und zieht die Hand zurück (Reaktion). Hier wird bereits deutlich auf die Handlung geschaut. Doch ist dieses Modell nach Reiz-Reaktion, das heute noch von manchen Theoretikern im Lernen vertreten wird, hinreichend? Die Reiz-Reaktion erscheint im Vergleich zu Lernenden, die man in ihren Handlungen konkret beobachtet, immer noch als zu mechanisch. Wir benötigen ein Modell, das der Komplexität des Lernens besser entspricht.

Ein solches, grundlegendes Modell des Lernens will ich in *Schaubild 1* darstellen und nachfolgend näher erläutern.

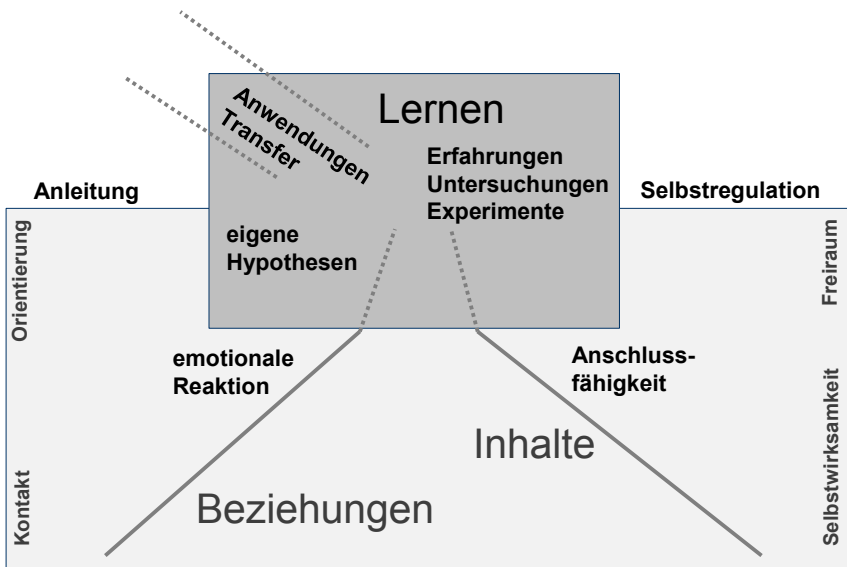


Schaubild 1: Konstruktivistisches Lernmodell nach Reich in Anlehnung an Dewey

Zunächst soll das untere Rechteck symbolisieren, dass es ein weites Feld des Lernens gibt, in dem es nicht möglich ist, nicht zu lernen. Zwar ist auch dieses Feld nicht unendlich groß, weil es nach Situation, in Zeit und Raum, nach vorhandenen Personen und Beteiligten in bestimmten historischen Bedingungen von Kulturen individuell für Lernende immer beschränkt sein wird, aber es ist zugleich auch sehr offen. Vier Rahmenbedingungen sind für dieses weite Lernfeld entscheidend:

- **Kontakt:** Welchen Kontakt findet die Lernende oder der Lerner zu seinem Umfeld, zu seinen Bezugspersonen, zu den vorhandenen Gegenständen, in Zeit und Raum, in der Situation, in der Kultur? Der Kontakt ist die wesentliche Stelle einer Interaktion, einer Rückmeldung, einer Konstruktion des eigenen Selbst in Auseinandersetzung mit dem, was im Lernfeld vorhanden und möglich ist. Evolutiv gesehen sind Menschen so bestimmt, dass sie notwendig diesen Kontakt von den Eltern auf ihre weitere Umwelt nach und nach erweitern, der Kontakt ist der wesentliche Schlüssel zur Welterschließung, die die Türen öffnet, um eigene und selbstbestimmte Wege gehen zu können. Erzieherinnen und Erzieher sind wesentliche Kontaktpersonen in der frühen Kindheit, die eine Ablösung von den Eltern erleichtern, vermitteln, fördern.
- **Orientierung:** Jedes Lernfeld enthält, so offen es auch sein oder scheinen mag, immer Orientierungen, Wegweiser, Hinweise auf das, was erwartet oder erwünscht wird. Eine Erziehung, die möglichst alle Orientierungen beiseiteschieben will, die auf völlige Freiheit ohne Grenzen der Kinder setzt, führt immer in eine *Überforderung*. Aber umgekehrt ist eine Vorgabe jeglicher Orientierung, ein Festlegen des gesamten Tages nach von Erwachsenen erwünschten Rhythmen und Inhalten ebenso schädlich, um hinreichend Selbstvertrauen und Selbstbestimmung in Kindern heranwachsen zu lassen. Es ist eine Balance aus einer Orientierung zu finden, die einerseits klare Grenzen und Regeln hat – etwa die, dass niemand körperlich oder seelisch durch Handlungen Schaden nehmen soll – und andererseits hinreichend Raum lässt, um das eigene Lernen in Eigenzeiten und an sicheren Orten mit der Möglichkeit eines vielseitigen Wachstums erfahren und erleben zu können.
- **Freiraum:** Das weite Feld des Lernens ist dann weit, wenn es einen Freiraum für eigene Wünsche, Bevorzugungen, Erfahrungen und Erlebnisse lässt, die dem Kind ein Wachstum ermöglicht, das seine Kräfte stärkt, seine Fähigkeiten und Kompetenzen herausfordert, seinem Begehren entspricht, aber auch verdeutlicht, dass jeder Freiraum an die Grenzen jener stößt, die am selben Ort und zu gleicher Zeit ihren eigenen Freiraum beanspruchen. Die größte Gefahr für diesen Freiraum in der Erziehung ist eine *One-size-*

fits-all-Vorgehensweise, wie sie erzieherische Institutionen aus Kosten-Nutzen-Überlegungen gerne favorisieren.

- **Selbstwirksamkeit:** In Zeiten autoritärer Unterwürfigkeit, die noch gar nicht so lange zurückliegen, sollten Erziehung und Bildung vor allem das bewahren und pflegen, was durch Traditionen, bewährte Normen und Werte vorgegeben war. Im Übergang von der Moderne in die flüssige Moderne (vgl. Bauman 2000) wissen wir heute, dass gesellschaftlich gesehen zwar noch Werte und Normen vorhanden sind, aber auf der Basis sehr allgemeiner Rechtsvorschriften und von Menschenrechten eine große Vielfalt, ein Durch- und teilweise auch Gegeneinander von Vorstellungen und Erwartungen in der Kultur entstanden ist, dass viele Werte als ambivalent erscheinen lässt. So mag jemand bewusst für die Umwelt eintreten, aber dennoch ein Auto fahren, um nur einen der unzähligen vorhandenen Widersprüche unserer Lebensweise zu nennen. Und da, wo es früher noch ausreichte, sich angepasst in der Welt zu verhalten und sie mehr oder minder zu imitieren, da wird einem heute mangelnde Kreativität vorgehalten. Gerade in Erziehung und Bildung wird meist unausgesprochen erwartet, dass schon kleine Kinder ihre Impulse kontrollieren, von sich aus lernen wollen, die Selbstwirksamkeit des eigenen Lernens stetig verbessern und dabei auch unangenehme Hürden überwinden. Allein aus solcher Selbstwirksamkeit kann dann später auch Stoff gelernt werden, der eigentlich für das angestrebte Ausbildungs- oder Berufsziel als überflüssig oder randständig erscheint. In der Bildung wird vielfach die Durchhaltefähigkeit besonders geprüft. Das abstrakte Wissen zu verinnerlichen, ohne seine Verwendung immer zu durchschauen, ist dabei zum Regelfall geworden. Jede und jeder erscheint als des Glückes eigener Schmied, dies drückt die gegenwärtige Erwartung an die Selbstwirksamkeit aus. In der Lernforschung ist sie heute die höchste Kategorie, die unter allen Umständen angestrebt werden muss (vgl. Hattie 2009). Aber geben wir hinreichend Anregungen, dass alle Kinder sie auch entwickeln können? So verweist Walter Mischel mit seinem berühmten Marshmallow-Test (2015) darauf, dass bereits fünfjährige Kinder, die es gelernt haben, auf den direkten Konsum zu verzichten, wenn sie danach belohnt werden, signifikante Unterschiede zu jenen aufweisen, die ihre Impulse weniger kontrollieren können (vgl. auch Deffner in diesem Band). Korreliert man dies mit späteren akademischen oder beruflichen Erfolgen, dann zeigt sich, dass jene Kinder mit Aufschubleistungen, die sich selbstwirksam belohnen, gegenüber jenen, die alles direkt konsumieren, auch in den späteren Lebensfolgen gewaltig sind. Die Impuls- und Selbstkontrolle tritt leider deutlich weniger in bildungsbenachteiligten Familien auf, und da sie besonders in früher Kindheit gelernt wird, bedarf es in den Erziehungsinstitutionen auch hier einer Förderung, um mehr Chancengerechtigkeit herzustellen.

Das weite Feld des Lernens steht unter einem Spannungsverhältnis, das ich mit den Begriffen *Anleitung* und *Selbstregulation* benannt habe. Lernende bedürfen der Anleitung, was auch bedeutet, ihnen Zuwendung, Anregungen, ein geeignetes Lernumfeld mit Aufgaben, Impulsen, Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten zukommen zu lassen. Dort, wo diese Anleitung fehlt, sei es in bildungsbenachteiligten Elternhäusern oder Kitas, die nicht sorgsam genug die Chancen solcher Anleitung im Sinne *gezielter und nachhaltiger Förderungen* ergreifen, entstehen fast immer Benachteiligungen im individuellen Wachstum. Leider werden diese dann später gerne der anderen Seite des Verhältnisses, der Selbstregulation, zugeschrieben. Hier steht das Individuum in der je eigenen Position mit dem Lernfeld und der vorhandenen Anleitung (oder ihrem Fehlen), um das zu bewältigen, was es selbst und aus eigenen Kräften regulieren kann. Dabei ist diese Selbstregulation immer im Kreislauf ihrer Voraussetzungen gefangen: Was habe ich bereits zuvor gelernt? Was motiviert mich? Wie setze ich mich durch? Wie halte ich durch? Wie überwinde ich Frustrationen? Wie baue ich Interessen und Neigungen auf? Warum begnüge ich mich nicht mit einfachen Erfolgen? Die Chancen, solche Voraussetzungen umfassend zu entwickeln, sind in Elternhäusern allerdings sehr unterschiedlich gegeben, weshalb Kitas und Schulen wesentlich im Rahmen ihrer Möglichkeiten zum Ausgleich beitragen können und müssen.

Wenn Lernende vom weiten Feld des Lernens in das engere Feld aufsteigen wollen oder mit Schuleintritt müssen, dann ist der Weg in dieses Feld zunächst durch Beziehungen und Inhalte bestimmt. Dabei gilt für eine konstruktivistische Lerntheorie die Einsicht, dass *Beziehungen immer Vorrang* haben. Aus der Lernforschung wissen wir hinlänglich, dass insbesondere Kinder vor allem für ihre Bezugspersonen lernen, d. h., dass die Lerngegenstände, die sie bevorzugen und die Lernwege, die sie unternehmen, sehr stark von den Beziehungen, die ihnen angeboten werden, abhängig sind. Oberstes Ziel einer pädagogischen Betreuung in der frühen Kindheit ist es deshalb, eine sehr gute Beziehung zu den Kindern zu führen, die durch Nähe, Offenheit, Vertrauen, Freundlichkeit, ermutigendes Verhalten, Humor bei gleichzeitiger Grenzziehung gegenüber unerwünschtem Verhalten geprägt ist. Da die Sympathien zwischen Menschen nicht durchgehend planbar sind, ist es zudem günstig, wenn mehrere Bezugspersonen zur Auswahl stehen, sodass die Erwartungen und Wünsche nicht von vornherein allzu sehr begrenzt und enttäuscht werden. Insbesondere der überproportionale Anteil von Frauen in Erziehung und Bildung ist hier ein Nachteil in der Angebotsbreite, da dadurch Kindern beiderlei Geschlechts männliche Bezugspersonen fehlen (vgl. Brandes in diesem Band).

In der deutschen Gesellschaft ist der Druck auf eine möglichst umfassende inhaltliche Auslegung der Bildung traditionell besonders groß. Dies ist sowohl angesichts der bevorzugten inhaltlichen Stoffgebiete als auch deren Menge ein großes Problem. Die Inhalte im Schulsystem sind sehr stark von den Schulfä-

chern und den sehr großen Wissensvorräten in den Fachwissenschaften bestimmt, dabei kommen dann lebensweltliche oder übergreifende Themen (wie z. B. der Umgang mit Geld, Gesundheit, Umwelt, Ernährung usw.) entschieden zu kurz (vgl. dazu auch Booth in Reich 2012b). In der frühen Kindheit gestehen wir den Kindern theoretisch meist noch zu, nach ihren Interessen zu fragen und auf ihre Wünsche einzugehen, dennoch ist auch hier, z. T. bedingt durch die Bildungs- und Erziehungspläne, Projekte usw. das sogenannte „Fächerdenken“ bereits anzutreffen. Je höher die Schulleiter beschränkt wird, desto eingeschränkter werden die Freiheiten. Deutschland ist dafür international bekannt, dass es sehr viel mehr Stoff in die Pipeline Schule pumpt, als andere Länder. Zugleich wissen wir durch internationale Schulleistungstests, dass dabei keineswegs mehr an Kompetenzen herauskommt.

Bereits John Dewey führte sowohl die Situation, als auch den Kontext der Lernenden in das Lernen ein, was zu einer grundsätzlich anderen Sicht auf das Lernen verhalf. Zur Erklärung des Vorgangs wählte er fünf berühmt gewordene Lernschritte aus, die im Lernen auftreten. Ich stelle sie vereinfachend an einem Beispiel dar, das die weiter oben schon erwähnte Kerze aufnimmt, und beziehe sie anschließend auf mein Schaubild (vgl. auch Hickman/Neubert/Reich 2004, S. 5 f.):

1. **Emotionale Reaktion:** Ein Kind, das sich in einem Zustand des Gleichgewichts befindet, also z. B. gerade am Tisch sitzt, sieht eine Kerze auf dem Tisch, die flackert, weil es seinen Arm in der Nähe der Kerze bewegt hat. Das erscheint ihm als unerwartet. Es ist neugierig, was es mit diesem Flackern auf sich hat. Die Situation ist instabil geworden, und diese Instabilität löst eine emotionale Reaktion aus. Dieser Prozess wird aus konstruktivistischer Sicht auch als Verstörung (Perturbation) bezeichnet.
2. **Definition des Problems:** Das Kind versucht nun die Situation zu stabilisieren, indem es bereits durch frühere Erfahrungen Erlerntes anwendet – die neue Situation will erkundet werden, wie schon andere zuvor. An dieser Stelle des Lernvorgangs erfolgt hier eine gedankliche Reaktion.
3. **Hypothesenbildung:** Nachdem die Situation nun als etwas definiert worden ist, das erkundet werden muss, wendet das Kind eine ihm bereits vertraute Methode an: Es greift nach der Kerze.
4. **Testen und Experimentieren:** Mit diesem Griff nach der Kerze probiert es eine naheliegende Lösung aus, denn auch in der Vergangenheit hat es nach Gegenständen gegriffen, um sie näher kennen zu lernen. Diesmal aber ist das Ergebnis des Versuchs, diese vertraute Lösung anzuwenden, ein verbrannter Finger.
5. **Anwendung:** Sofern der Verbrennungsschmerz stark genug ist, um das Kind von einer weiteren Untersuchung der Kerze abzuhalten, hat es den Lernkreislauf abgeschlossen. Es kennt nun die Wirkung von Flammen auf

Finger und hat damit sein Wissen von der Welt durch einen neuen Anpassungskreislauf erweitert. Die Problemsituation hat sich aufgelöst und das Kind hat wieder einen Zustand des Gleichgewichts erreicht. Glücklicher mag das Kind sein, das dies bei einem anderen Kind beobachtet hat. Es kann in der Hypothesenbildung vom Schmerz des anderen Kindes auf Gefahren schließen und den eigenen Griff in die Flamme vermeiden.

Für Dewey ist hier das Lernen, genau wie später für Jean Piaget, keine mechanische Abfolge von Reflexbögen, sondern vielmehr ein Kreislauf aus Gleichgewicht, Ungleichgewicht und wiederhergestelltem Gleichgewicht. Das lernende Kind wird dabei aktiv gesehen, denn erst seine emotionale Reaktion, verbunden mit intrinsischer Motivation, führt überhaupt dazu, dass es Erfahrungen machen will. Solche Erfahrungen sind durch und durch konstruktiver Natur – dies gilt für Dewey wie später für Jean Piaget oder auch Lev Wygotsky (vgl. Brandes in diesem Band). Mit konstruktiv ist aber keine Beliebigkeit gemeint, sondern ein je subjektiver Weg, der oft ähnliche Verläufe von Erfahrungen zeigt (bei Flammen verbrennen wir uns alle die Finger, wenn wir nicht aufpassen), aber zugleich unendliche Abwandlungen und subjektive Deutungen ermöglichen kann. So wird beispielsweise die Neugierde gegenüber der Flamme bei Kindern ebenso unterschiedlich sein, wie der empfundene Schmerz der Verbrennung oder die Bereitschaft von den Erfahrungen anderer zu lernen (vgl. weiterführend Reich 2012a).

Beziehen wir jetzt diese Einsichten auf das Lernmodell. Wenn ein Eingang in das innere und damit engere Lernfeld gefunden werden soll, dann sind zwei Voraussetzungen entscheidend:

- **Emotionale Reaktion:** Lernende benötigen immer einen emotionalen Zugang zum Lerngegenstand. Diese Erkenntnis hat auch die Hirnforschung mittlerweile erhärten können. Wenn die Lernenden sich nicht angesprochen fühlen, das Problem nicht erkennen, nicht zumindest durch äußere Anreize stimuliert werden, dann wird es für sie überhaupt schwierig, ins engere Feld des Lernens einzutreten. Im glücklichsten Fall können wir dann nur hoffen, dass sie wenigstens für ihre Bezugsperson im Lernvorgang lernen wollen, was durchaus öfter vorkommt als Erzieherinnen und Erzieher denken.
- **Anschlussfähigkeit:** Wichtig sind aber hierbei auch die Vorkenntnisse, die bisherigen Erfahrungen, die bereits gemacht worden sind und die „Zone der aktuellen Entwicklung“ (vgl. Wygotski 1980) bilden. Gibt es hier keine Anchlüsse, z. B., weil die Sprache nicht verstanden wird oder nicht erkannt werden kann, worum es überhaupt geht, dann nützt auch die beste Motivation oder innere Bereitschaft nichts. Die Lernhandlung wird abgebrochen, wenn wir keinen Zugang zu ihren Voraussetzungen bekommen bzw. keine

angemessene Begleitung während des Lernprozesses (vgl. Schenker in diesem Band).

Sind die Lernenden nach positiver Bewältigung dieser zwei Eingangsbedingungen im engeren Feld des Lernens angekommen, dann gilt es, drei weitere Schritte in der Regel zu vollziehen:

- **Eigene Hypothesenbildung:** Ein Problem, eine Aufgabe, eine Situation, die herausfordert, eine Entscheidung, die zu treffen ist, das sind Momente des Lernens, die zunächst eine eigene Hypothesenbildung erforderlich machen. Je nach der Einfachheit oder Schwere des Falls kann eine solche Hypothese sehr schnell, mitunter automatisch, nicht näher reflektiert erfolgen, so wie es die Kerze und die Flamme zeigen, aber sehr oft sind die Lerngegenstände so gestaltet, dass es hier einer Sammlung von Aspekten, einer Liste von Möglichkeiten, eines Nachdenkens über Voraussetzungen und bisherige Lösungen und einer eigenen Strategie zur Lösung bedarf. In Erziehung und Bildung wird diese Phase sehr oft durch die Lehrenden abgenommen, vorgefertigt, was die Lernarbeit zwar vereinfachen mag, aber die Einsicht durch Lernen für die Lernenden selbst erschwert. Statt dann Probleme eigenständig zu lösen, lernen sie vorgegebene Problemlösungen zu übernehmen. Je mehr dies geschieht, umso schwerer wird es, eigenständige, kreative, nachhaltige Lernlösungen in der Breite und Tiefe zu entwickeln. Bereits in der frühen Kindheit sollte damit begonnen werden, diese Phase auch für die Kinder selbst spannend zu gestalten, sie zu eigenen Hypothesen, die sie dann untersuchen können, zu ermutigen, einen forschenden Anspruch zu entwickeln, der sich nicht mit vorgefertigten Lösungen anderer schnell zufriedengibt. Deshalb ist es wichtig, die kindlichen Hypothesen in Form von Bildern, Skizzen, Symbolen bis hin zu Gesprächen, Videos, Schaubildern, Texten – die auch gemeinsam mit Kindern erarbeitet werden können – zu erfassen.
- **Erfahrungen, Untersuchungen, Experimente:** Das eigene Erfahren, das ausgiebige Untersuchen, die Möglichkeit des Experimentierens, das sind Wege, um zu einer (vorläufigen) Lösung zu gelangen. Für den Lernerfolg ist es wichtig, dass es hier tatsächlich zu einem Abschluss kommt, auch wenn dieser vereinfachend sein mag oder nur für bestimmte eingeschränkte Fälle gilt. Die Vereinfachungen und Beschränkungen sollten angesprochen, aber die Lösungen selbst besonders gewürdigt werden. Hier ist es bei komplexen Inhalten besonders wichtig, dass nicht unmögliche Lösungen verlangt werden, weil sie das Alter oder die Vorkenntnisse übersteigen, die „Zone der nächsten Entwicklung“ kann nicht „erzwungen“ werden. Entscheidend ist es, eine forschende Haltung zu entwickeln, die übrigens nicht nur für Wissen jeglicher Art gilt, sondern auch für das soziale Verhalten: Welche Team-

regeln z. B. sind bei uns erfolgreich? Wie können wir Konflikte sinnvoll gemeinsam austragen? usw.

- **Anwendungen, Transfers:** Kitas und mehr noch Schulen bieten viele Lösungen für Probleme als Wissen oder in aufbereiteten Inhalten an, aber deutlich weniger wird darauf eingegangen, was dies dann in der Lebenswelt der Kinder bedeutet, wie es dort zur Anwendung kommt, ob es überhaupt Bedeutung hat. Die Entfremdung des Lernens von der Alltagswelt ist besonders in der Kindheit problematisch, weil sie die Aufmerksamkeit, Wachsamkeit, Wahrnehmung der Umwelt durch die Kinder unterschätzt. Die Überführung von Lernvorgängen in das Erfahren und Erleben über die Bildungsinstitution hinaus ist deshalb ein wesentlicher Schlüssel, um überhaupt im engeren Lernfeld geeignete Inhalte und Situationen auszuwählen, um zu vermeiden, dass die Inhalte überwiegend zu abstrakt sind, dann schnell ins Vergessene fallen und vor allem die intrinsische Motivation der Kinder rapide sinkt.

Es sollte völlig klar sein, dass dieses Lernmodell nicht nur für Kinder, sondern auch für Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen gilt. Wegen der curricularen Ansprüche ist es jedoch deutlich leichter in der frühen Kindheit und auch noch in der Grundschule, den Anforderungen dieses Lernmodells nachzukommen. Schwieriger wird es in den Sekundarschulen mit ihrer inhaltlichen Überlast.

Das von mir vorgeschlagene Lernmodell zeigt bereits im Ansatz verschiedene Möglichkeiten psychologischer Lerntheorien. So werden heute in den Lehrbüchern der pädagogischen Psychologie, der Lerntheorien und des menschlichen Lernens immer wieder Richtungen unterschieden, die wir auf das Beispiel der Kerze rückbeziehen können:

Behaviorismus: Der Behaviorismus ist ein relativ einfaches Reiz-Reaktions-Modell, das im Grunde schon hinter die Ausgangsbedingungen nach James und Dewey in ihrem Gedankenexperiment zurückfällt. Insbesondere interessiert sich der Behaviorismus zu wenig für die Kognitionen und Gefühle, die für ihn in einer *Black Box* liegen, sondern favorisiert die Analyse der Konsequenzen von Verstärkern und Verstärkerentzug. Hier wird die Situation nach Reiz und Reaktion beurteilt, wobei der Schmerz so interpretiert wird, dass er dazu führt, dass die Verhaltenswahrscheinlichkeit, das Greifen in eine Kerze, abnimmt. Zwar hat der Behaviorismus insbesondere in seiner Analyse von Verstärkungen und Verstärkungsplänen dazu beigetragen, Lehrende dafür zu sensibilisieren, wie Verstärkungen oder Bestrafungen wirken, aber dabei zugleich immer wieder zu stark zu einer Vereinfachung des Bildes von Lernvorgängen beigetragen. Eine allein auf dem Behaviorismus gründende Lehr- und Lernstrategie in Erziehung und Bildung erscheint deshalb als nicht hinreichend. Auch wenn in den Lehrbüchern zur pädagogischen Psychologie dem Behaviorismus und sei-

nen Konditionierungstypen und Verhaltensumschreibungen ein fester Platz zukommt, so bleibt aus der heutigen Sicht der Lernforschung das Problem, es mit einer insgesamt zu *einfachen Sicht* zu tun zu haben, die nur ein sehr oberflächliches Bild vom Lernen erzeugen kann (vgl. zur Einführung z. B. Woolfolk 2008, S. 255–302; Schunk 2009, S. 27–76; Ormrod 2006, S. 294–327; Slavin 2006, S. 132–163).

Kognitivismus: In der Lehr- und Lernforschung werden unterschiedliche kognitive Lerntheorien unterschieden. Insbesondere das Informationsverarbeitungsmodell des Gedächtnisses wird angeführt, um die kognitivistische Wende auch in den Lerntheorien zu bezeichnen, die bereits in den 1970er-Jahren stattgefunden hat und deren Auswirkungen bis heute zu spüren sind. Die Kognitivisten bestreiten nicht die Wirkung externer Reize, aber sie betonen stärker die innere kognitive Verarbeitung. Inwieweit und wie der Junge seine Erfahrung mit der Kerze kognitiv verarbeitet, dies wird als entscheidend für das Lernen angesehen. Zugleich werden Gedächtnisprozesse bedeutsam, denn nur was erinnert und wie es erinnert wird, lässt aus dieser Sicht Lernprozesse hinreichend beschreiben. Hierbei werden in den unterschiedlichen Theorien dieses Ansatzes sowohl die Art der Speicherung als auch (und mehr noch) die kognitiven Ebenen des Lernprozesses selbst wichtig. Eine enorme Erweiterung des Horizontes wurde durch die kognitive Sicht eingeführt. Gedächtnis, Motivation, Transfer, Selbstregulationsmechanismen, Problemlösungs- und Lernstrategien, Metakognition werden wichtig (vgl. zur Einführung z. B. Woolfolk 2008, S. 349–400; Schunk 2009, S. 130–233; Ormrod 2006, S. 182–221, S. 328–363; Slavin 2006, S. 164–205).

Konstruktivismus: Konstruktivistische Lehr- und Lerntheorien bauen auf den kognitiven Theorien auf, erweitern sie aber insbesondere um die Bedeutung des sozialen und emotionalen Lernens. Zugleich schärfen sie das Bewusstsein für die Forschungsmethodologie, indem sie die Beobachterinnen und Beobachter (Forscherinnen und Forscher) als *beteiligt* in ihren Konstruktionen über die Wirklichkeit (die Wahrheits- und Objektivitätsannahmen) zeigen. Interessant ist, dass die Konstruktivisten damit deutlicher auf das zurückkommen, was John Dewey im oben gegebenen Beispiel bereits artikuliert hat: Lernen sollte als ein komplexer Vorgang gesehen werden, in dem Menschen mit einer Umgebung und anderen Personen interagieren, hierbei emotionale und soziale Reaktionen zeigen und Sinnansprüche entwerfen, aus einer für sie problematischen Situation heraus agieren, um zu einer Lösung für sich und andere durch einen Zuwachs an Wissen, Informationen, Verhalten usw. zu gelangen. Der Junge mit der Kerze lässt sich nicht einfach aus seinen Lernkontexten, aus der bloßen Situation, seiner emotionalen und sozialen Betroffenheit und einer Vielzahl möglicher Perspektiven lösen, sondern wir als Beobachterinnen und Beobachter (Forscherinnen und Forscher) müssen zugleich bedenken, was er und was wir warum über sein Lernen konstruieren und was immer auch offen-

bleibt. Lernende sind hierbei notwendig aktiv, selbst dann, wenn sie passiv scheinen, lernen sie dennoch – auch wenn es das Lernen eines scheinbaren Nicht-Lernens sein sollte. Die neuere Hirnforschung bestätigt aus ihrer ganz anderen Sicht auf das Lernen wesentliche Grundaussagen der Konstruktivisten, zumindest steht sie nicht im Widerspruch zu ihnen (vgl. einführend z. B. Reich 2010, Kap. 6; Woolfolk 2008, S. 401–448; Schunk 2009, S. 234–277; Ormrod 2006, S. 222–293, S. 328–363; Slavin 2006, S. 240–273).

2. Re/de/konstruktives Lernen

Für eine konstruktivistisch begründete Lerntheorie ist eine Frage wesentlich: Wann lernen wir besonders nachhaltig? Diese Frage wird von der heutigen Lernforschung und analog von der Hirnforschung so beantwortet: Lernen bedarf eines Ausgangspunktes, in dem Emotionen auf die Breite und Tiefe des Lernprozesses wirken können, indem sie dazu anregen, ein Problem zu sehen oder zu finden, eine Lösung zu intendieren, einen Sinn zu verstehen und eine aktive Handlung in Gang zu setzen. Emotionen sind dabei nicht auf Reize zu reduzieren, sondern sind breit in der Lernumgebung, dem Kontext, verankert: In den Beziehungen der Lernenden untereinander, zu den Erziehenden und Lehrenden, zur zeitlichen, räumlichen, kulturellen, sozialen Umgebung, im Erscheinen des Problems in einer Situation, dem Ereignis, seiner Relevanz und Bedeutung – was alles immer auch eine Interaktion mit der Außenwelt und dem inneren Erleben einschließt. Im internationalen Vergleich zeigt sich in vielen pädagogischen Institutionen, in der Kindertagesbetreuung ebenso wie im Schul- und Ausbildungssystem, ein konstruktivistischer Lehr- und Lerntrend, der ein neues Leitbild in pädagogischen Institutionen begründet (vgl. auch Kalantzis/Cope 2008). Ich fasse dieses Leitbild nach drei Richtungen zusammen:

(1) „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“

Lernen geschieht konstruktiv immer besonders gut dann, wenn wir etwas selbst erfahren, ausprobieren, untersuchen, experimentieren, in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen als auch sozialen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren. In der kulturellen Sicht auf und Entwicklung von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung erscheinen notwendige Grundsätze auch für ein verändertes Lernen. Eine konstruktivistische Didaktik kombiniert die Konstruktionsarbeit des Kindes mit einer wertschätzenden Beziehung, die wir zu gestalten haben. Wir *erfinden* uns eben auch die Beziehungen, in denen wir didaktisch

arbeiten wollen. Erleben wir hierbei positive Emotionen, gelingende Beziehungen im Sinne einer Förderung, von Wachstum und wechselseitiger Wertschätzung, was zugleich auch Präsenz, Grenzsetzung bei Regelverletzungen, Achtsamkeit in den Beziehungen selbst bedeutet, dann werden wir Selbstvertrauen gewinnen können, solche Beziehungen auch als positiv gestaltbar und veränderbar zu erfahren. In der Konstruktion wünscht die konstruktivistische Didaktik, dass Lernende wie auch Lehrende unter der Maxime der Selbstbestimmung handeln können – bei gleichzeitiger Partizipation von anderen (Kooperations- und Kommunikationsanspruch) und eines möglichst hohen Selbstwerts zur Stärkung der Selbstwirksamkeit aller Lernenden. Dabei ist das Maß an Selbstbestimmung an die Entwicklung des Kindes anzupassen, um im Erziehungsprozess Situationen zu vermeiden, welche für das Kind überfordernd und nicht aus eigener Kraft zu bewältigen sind.

(2) „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“

Lernen geschieht nie ohne Voraussetzungen oder Anschlüsse an schon Vorhandenes. Wir eignen uns subjektiv unsere Wirklichkeiten zwar immer nur konstruktiv an, aber hierbei erfinden wir nicht stets alles neu. Immer mehr Lernzeit, das ist Zeichen unserer Kultur, wird darauf verwendet, die Erfindungen anderer für uns nach zu entdecken. Zwar sind unsere individuellen konstruktiven Erfindungen notwendig, um diese Entdeckungen für uns machen zu können. Aber unsere Erfindungen sind dadurch relativiert, dass es sie meist schon gibt. Die älteren Wissenden, sehr oft die Lehrenden, belächeln dann die kindliche Unschuld und das Selbstvertrauen, wenn Kinder so tun, als hätten sie das alles selbst für sich erfunden. Sie denken dann: Dies haben die Kinder nur mit unserer Hilfe nachempfunden, entdeckt und gelernt. Unübersichtlichkeit, Sinnlosigkeit, Informationsfülle und mangelnde Einordnung in das alltägliche Leben führen aus dieser Überbetonung der Reproduktion dann dazu, dass die kindliche Erfindungs- und Entdeckungsgabe in der Praxis schnell verloren geht bzw. bedeutungslos wird.

Eine konstruktivistische Didaktik in der gegenwärtigen Lebensform macht es sich nicht zur Aufgabe, für wichtig erachtete Rekonstruktionsaufgaben in der Sozialisation der Gesellschaftsmitglieder zu vernachlässigen. Aber sie wird alle bei der Auswahl aktiv – Lehrende wie Lernende in jedem Einzelfall – beteiligen wollen. Und sie wird notwendig die Methode solcher Rekonstruktion verändern müssen, indem sie diese nicht einseitig als Reproduktion überbetont, sondern dem ersten Prinzip der Konstruktion stets an die Seite stellt. Je kontextunabhängiger, abstrakter und losgelöster die in Kindertageseinrichtungen vermittelten Inhalte sind, desto schwieriger wird es für die Lernenden, lernmethodische Kompetenzen aufzubauen, welche lebenslang zum Lernen nötig sind. Und dies

meint, dass Kinder immer konstruktiv und aus ihrer Sicht an die Aufgaben der Rekonstruktion herangehen müssen. Dies geht nur auf unterschiedlichen Wegen, weil die subjektiven Voraussetzungen dabei stets unterschiedlich sind. Kinder sind heterogen entwickelt (vgl. Largo in diesem Band), sie kommen aus unterschiedlichen Kontexten und Biografien, sie benötigen unterschiedliche Förderungen. Eine konstruktivistische Didaktik setzt grundsätzlich darauf, dass Lernen vom Entwicklungsstand ausgeht, die Kompetenzen der Kinder, ihre Lebenswelt und ihren Alltag einbezieht, ihre Sichtweise auf die Welt beachtet. Lernen bedeutet hier auch, dass wir beachten, dass bei kleinen Kindern Spielen Lernen ist (vgl. Schenker in diesem Band). Von Kindheit an ist es wichtig, ein Lernen zu betonen, in dem Eigenverantwortlichkeit, Selbstvertrauen und Motivation von Lernenden durch Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung gestärkt werden, in dem die Aufgaben der Rekonstruktion in das Spannungsfeld der eigenen Konstruktion zurückgeholt und hierbei gezielt verarbeitet werden. Hier ist es zugleich notwendig, auch den Erzieherinnen und Erzieher als kompetenten Gestaltern eines Lehrplans vor Ort vertrauen zu können.

(3) „Es könnte auch noch anders sein! Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!“

Die beiden ersten Positionen reichen nicht aus. Der zufrieden zu einer Übereinstimmung mit sich und anderen gelangte Beobachter oder die Beobachterin werden vor ein weiteres Motto gestellt: „Es könnte auch noch anders sein!“ Hier ist nicht einfach ein skeptischer Zweifel an allem gemeint, was hervorgebracht wird, damit vor allem nicht eine Kritik an allem und jedem. Vielmehr geht es bei der Dekonstruktion vor allem um die Auslassungen, die möglichen anderen Blickwinkel, die sich im Nachentdecken der Erfindungen anderer zeigen. Je mehr Kinder über entwicklungsangemessene Handlungsspielräume verfügen, die Ordnung der Dinge durcheinanderbringen können, umso mehr kreative Köpfe sind vorhanden, welche aus einer forschenden oder auch kritischen Haltung heraus an der gesellschaftlichen Weiterentwicklung beteiligt sind. Momente der Erneuerung, des Experimentierens, des Andersmachens müssen in Kita und Schulen dauerhaft Platz haben. Nur wenn Kinder etwas in Zweifel ziehen und ihren Blickwinkel verschieben dürfen, wenn sie die Möglichkeit haben, ihren Beobachterstandpunkt deutlich zu machen, in ihren Sichtweisen ernst genommen zu werden, dann werden sie zunehmend mehr sehen und entdecken wollen. Die Tarnung besteht gerade darin, dass man sich in einem Ansatz auf eine Perspektive festlegt, aus der heraus man alles besser weiß, aus der heraus Selbstverständlichkeiten behauptet werden, die blinde Flecken im eigenen Terrain der pädagogischen Interaktion erzeugen. Als Enttarnerin oder Enttarnen versuche ich kritisch auch gegenüber eigenen blinden Flecken zu sein, indem ich bereit

bin, mein pädagogisches Handeln auf seine Angemessenheit und Wirksamkeit hin zu hinterfragen. Aus dieser Position heraus sollte ich dann allerdings auch thematisieren, inwieweit ich daraus für mich konstruktive Schlussfolgerungen ziehen kann, welche meine persönlichen Perspektiven auf mein berufliches Handeln ständig aktualisieren und erweitern. In der Perspektive der Dekonstruktion gilt die Forderung, eine Selbst- als auch eine Fremdbeobachterperspektive verantwortlich einnehmen zu können und zu wollen.

3. Konstruktivistisches Lernen: Mehrperspektivität, Multimodalität, Multiproduktivität

Vor diesem Hintergrund einer re/de/konstruktiven Lerntheorie ergeben sich weitere Konsequenzen, die aus der neueren Lehr- und Lernforschung gezogen werden können (Reich 2009, 2010, 2012a, 2014). Die Erziehenden und Lehrenden sollen eigenständig eine mögliche Idee davon bekommen, in welche Richtung sie ihr professionelles Handlungsfeld oder ihren Unterricht gestalten und entwickeln wollen und können. Grundsätzlich ist es das Hauptziel aller konstruktivistischen Lerntheorien (wie auch der Vorläufer, auf die sie sich beziehen), einen Zuwachs, ein Wachstum, eine Erweiterung der Perspektiven, der Wege und Ergebnisse bei den Lernenden anzustreben. Dahinter steckt die grundsätzliche Überzeugung, dass Förderung aller Lernenden das wesentliche Ziel von Lernprozessen ist.

Lernen geschieht jedoch auf sehr unterschiedliche Weise, bei kleinen Kindern im Spiel, als deren Haupttätigkeitsform (vgl. Elkonin 1980), lässt sich aber auch in anderen Feldern beobachten. Dennoch gilt für alle Lernformen, dass sie besonders gut dann gelingen, wenn drei Bezüge beachtet werden:

(1) Multiperspektivisch

Lernende sind unterschiedlich und individuelle Entwicklungen müssen in der Gegenwart viel stärker im Lernen berücksichtigt werden als in früheren Zeiten. Diese Unterschiedlichkeit bezieht sich nicht nur auf das Lernen selbst, sondern auch auf seine kulturellen Voraussetzungen. Lernende sind vom Migrationshintergrund, der familiären Lebensweise, der Situiertheit ihres Aufwachsens, den Effekten globalisierter Vermischung sehr unterschiedlich sozialisiert, sodass die Heterogenität der Lernvoraussetzungen mit der Notwendigkeit einer Vielfalt an Perspektiven einhergeht, die in Erziehung und Bildung eingenommen werden. Zwar sind Regeln und Gesetze der Mathematik und Physik für alle Lernenden gleich, aber deren Einbettung in den Kontext einer Lernsituation schafft deutliche Unterschiede. Dort, wo die einen zunächst alles akzeptieren, was eine Leh-

rerin oder ein Lehrer sagt, hinterfragen die anderen sogar die scheinbar sicheren Naturgesetze. Wichtig ist es im Lernen, ein Verständnis für die Begründung von Behauptungen zu erarbeiten, auch Fakten von falschen Behauptungen unterscheiden zu lernen. Dies schließt ein, dass Lernende auch erkennen, wo es eher sichere (*hard sciences*) und wo eher unsichere (*soft sciences*) Begründungen gibt. Zudem gibt es nicht für alle Lernenden den klaren, eindeutigen und immer erfolgreichen Weg. Darin spiegelt sich, wie John Dewey es nennt, auch ein Anspruch unserer Demokratie. Je unterschiedlicher in einer Gruppe von Menschen (Lernenden) gelebt (gelernt) werden kann, desto mehr können wir mit einer Akzeptanz einer demokratischen Lebensweise rechnen, wenn alle gemeinsam das Unterschiedliche als Bereicherung des eigenen Lebens anerkennen. Dies ist heute der Grundsatz der Inklusion (vgl. Reich 2014). Zugleich aber bezieht Dewey diese Einsicht auch auf unterschiedliche Gruppen und ihre Interessen in der Gesellschaft. Je mehr diese unterschiedlichen Interessengruppen sich wechselseitig in ihren Bedürfnissen und Einsichten anerkennen können, desto stärker kann sich eine Gesellschaft demokratisch entwickeln. Hierfür wird in jeder pädagogischen Instruktion, jedem Unterricht in der Schule bereits der Grundstein gelegt: Kinder lernen nicht nur die Unterschiedlichkeit von Perspektiven erkennen, sondern erwerben auch Kompetenzen, Standpunkte begründet einnehmen zu können, zu verstehen, worin der Gewinn des Unterschiedlichen und mehrerer Perspektiven besteht. Sie müssen konkret erfahren lernen, wo und wie eigene Sichtweisen durch andere bereichert oder auch begrenzt werden. Dies wird umso weniger geschehen können, je mehr Pädagoginnen und Pädagogen in den von ihnen geschaffenen Kontexten nur eine bestimmte Auswahl von Perspektiven vorgeben oder unterschiedliche Perspektiven bloß oberflächlich nebeneinanderstellen. Für Didaktikerinnen und Didaktiker ist dies eine große Herausforderung, da sie fachlich oft schon einseitig auf bestimmte Erklärungen festgelegt sind. Sie benötigen eine forschende, kreative Einstellung, die stets die Perspektiven infrage zu stellen bereit ist, um neue Perspektiven einführen zu können. Es sind meist die unangepassten (aber reflektierten) pädagogischen Fachkräfte, die mehr Eindruck auf uns hinterlassen, als die angepassten. Kreative Pädagoginnen und Pädagogen stellen sich dabei immer und immer wieder auf die sich kontinuierlich wandelnden Lebenswelten der Kinder ein und reagieren angemessen und methodisch vielfältig darauf.

(2) Multimodal

Beobachtest du die Didaktik von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtung und Schule und lernst dabei eine neue Methode kennen, die du aus deiner Kindergarten- oder Schulzeit noch nicht kanntest, so ist die Chance, einen Konstruktivsten oder eine Konstruktivistin zu treffen, sehr groß. Je unter-

schiedlicher unsere Lehrenden sind, desto unterschiedlicher müssen die Wege werden, mit denen wir erziehen und lehren. Hierbei ist nicht nur an Abwechslung gedacht, die auch sinnvoll ist, sondern an ein methodisches Gesamtbild, das nicht in der ewigen Wiederkehr von entweder reinen Spielphasen in der Kindheit und Frontalphasen mit kleineren Übungen aus dem Schulbuch in der Jugend aufgeht. Konstruktivistische Didaktikerinnen und Didaktiker erkennt man daran, dass sie methodisch vielfältig sind, angemessen auf Lernvoraussetzungen reagieren, an den Themen und Inhalten und den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern orientiert mit Kindern interagieren. Es ist methodische Vielfalt gefragt (siehe auch <http://www.methodenpool.de>), die letztlich auch der Entwicklung der Methoden- und Sozialkompetenz der Lernenden dient, die sie über die Kita- und Schulzeit hinweg im Blick auf methodische Zugänge erwerben sollten. Multimodalität sollte jedoch nie Selbstzweck werden, die Methoden müssen zu den Gegenständen passen. Konstruktivistische Lehrende erkennt man daran, dass sie mit ihren Lernenden genau diese Passung reflektieren und dokumentieren. Sie fragen sich und mit Zunahme des Alters der Kinder: Mit welchen Methoden kann ich mich bzw. können wir uns diesem Problem am besten stellen oder diesen Inhalt am besten erarbeiten? Nach einiger Zeit der Zusammenarbeit werde ich zielführende Antworten erhalten. Und eine solche Didaktik wird dann zu einer inklusiven Didaktik, wenn sie dabei auch noch das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit großen Unterschieden ermöglicht. Dies zu erreichen ist das normative Gebot, auf das sich auch Deutschland mit der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet hat (vgl. Reich 2012b). Hierbei wirken konstruktivistische Didaktik und inklusive Didaktik produktiv zusammen (vgl. Reich 2014).

(3) Multiproduktiv

Handlungen erzeugen Ergebnisse. Ergebnisse, Produkte in allen Formen, sind wesentlich, um Lernprozesse zu vervollständigen, um Probleme zu lösen und die Lösungen zu zeigen. Je stärker ein Lernprozess nicht nur durchgeführt, sondern auch dokumentiert, präsentiert und reflektiert wird, desto nachhaltiger kann das Gelernte über einen längeren Zeitraum behalten werden. Intuitiv wissen dies Erziehende und Lehrende schon lange, wenn sie beispielsweise Ergebnisse präsentieren oder Portfolios von den Kindern führen lassen, von den Kindern zu bewältigende Aufgaben aufgeben und kontrollieren usw. Eine konstruktivistische und inklusive Didaktikerin oder einen Didaktiker erkennen wir daran, dass dies alles planvoll, mit System und in vernetzten Kontexten geschieht. Da wird nicht einmal dieses oder jenes Angebot unterbreitet, sondern es gibt ein durchgehendes System von pädagogischer Diagnostik als Grundlage für pädagogische Interventionen, Dokumentationen, Präsentationen und Gesprächen hie-

rüber. Dazu gehören insbesondere Instrumente, die über den normalen Aufwand hinausreichen: Portfolios, Ausstellungen, Infomärkte, Stellwände, Tagebücher, PC-Arbeiten usw., in denen eine Vielzahl von Materialien auch bei unterschiedlichen Kompetenzbereichen und Niveaustufen verarbeitet werden. Optimal wäre es ab dem Grundschulbereich, wenn wir den Lernenden Zeit genug geben könnten, alle ihre Präsentationsformen bis hin zu den Schulbüchern selbst zu erarbeiten und zu gestalten. Wir müssten dazu auf viel toten Stoff verzichten, aber wir könnten gewiss sein, dass all dieser Stoff dann, wenn er tatsächlich einmal gebraucht werden würde, durch das methodisch vertiefende Lernen an exemplarischen Gegenständen wieder lebendig rekonstruiert werden kann. Andere Länder, die bereits diese Einsicht besser verwirklichen, haben deutlich geringere Stoffpläne als Deutschland, ohne dass sie in internationalen Schulleistungstests schlechter abschneiden. Es ist genau umgekehrt: Deutschland schneidet heute schlecht ab, weil es zu viel Stoff reproduziert und zu wenig methodisch so aufbereitet, dass nachhaltig für das Leben und nicht bloß für die Schule gelernt wird.

Viele Erzieherinnen und Erzieher und Lehrerinnen und Lehrer praktizieren schon diese konstruktivistische und Ansätze einer inklusiven Didaktik, ohne es vielleicht zu wissen. Andere legen besonderen Wert darauf, ihre Didaktik im Alltag noch stärker konstruktiv auszulegen. Woran erkennen wir als Beobachterinnen und Beobachter eine konstruktivistische und inklusive Erziehung und Bildung? Gibt es Merkmale, die hier besonders hervortreten?

In der frühen Kindheit erkennen wir dies besonders an der Professionalität der Erzieherinnen und Erzieher.

4. Professionalität der Erzieherinnen und Erzieher

Sowohl für die frühe Kindheit als auch für das lebenslange Lernen hat sich das Lernverständnis grundlegend gewandelt. *Schaubild 2* gibt hierfür eine vereinfachende Zusammenfassung.

Konzepte des Lehrens und Lernens haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Wo früher Didaktiken in großen Teilen ein möglichst vollständig scheinendes Wissen abbilden und durch professionalisierte Lehrkräfte auf die Lernenden mit eindeutigen Frontaltechniken übertragen wollten, da steht heute die Notwendigkeit viel deutlicher vor Augen, dass die Lernenden konstruktiv in die Herstellung des nie vollständigen Wissens eingreifen und dass sich das Lernen klar und zielgerichtet auf die Notwendigkeit dieser Eigenleistung beziehen muss. Für die frühe Kindheit ist die Einsicht gewachsen, dass Einrichtungen der Kinderbetreuung Bildungseinrichtungen sind und dass Deutschland in diesem Bereich Nachholbedarf im Schaffen einer qualitativ hochwertigen Kindertagesbetreuung hat. Dieses Anliegen ist sowohl durch neurobiologisch be-

gründete Ansätze als auch durch sozial-kognitiver Lerntheorien begründet, die gegenwärtig in der Didaktik im Rahmen einer konstruktivistischen Wende eine weite Verbreitung in Theorie und Praxis finden. Sie bedeutet einen umfassenden Wandel im Lernverständnis.

Wandel im Lernverständnis	
Alte Sichtweisen <ul style="list-style-type: none">• lehrerzentriert• Frontalunterricht• an Experten objektiviert• von Experten vorgegeben• bürokratisiert• Vollständigkeitspostulat• rationalisiert• textorientiert• kontrollorientiert• lineare Sichtweise• Lernen im Gleichschritt• eher reproduktiv• risikoarm und angepasst <p>Dahinter steht ein überwiegend kausaler Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion, instruktiver Übertragung basiert.</p>	Neue Sichtweisen <ul style="list-style-type: none">• lernerzentriert• multimodaler Unterricht• an Handlungen objektiviert• partizipativ erarbeitet• selbst organisiert• Viabilitätspostulat• beziehungsorientiert• multimedial• wachstumsorientiert• systemische Sichtweise• individuell im eigenen Tempo• konstruktiv handelnd• risikobereit und rebellisch <p>Dahinter steht ein situierter Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert.</p>

Schaubild 2: Wandel des Lernverständnisses (Reich 2009, S. 13)

Zugleich tritt heute der inklusive Anspruch an das Lernen hinzu. Er bedeutet, dass einerseits akzeptiert wird, dass alle Lernenden unterschiedliche Voraussetzungen in ihre Lernprozesse einbringen und individuell angepasste Förderungen, Hilfen, Herausforderungen benötigen; aber andererseits auch, dass alle Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte in der Heterogenität der Lerngruppe und den individuellen Bedürfnissen kein Risiko, sondern eine Chance erblicken, allen eine möglichst optimale Lernförderung zukommen zu lassen. Dies schließt ein, dass neue Lernformate entstehen: höhere Selbstlernzeiten mit einem differenziert aufbereiteten Lernmaterial, Projekte mit relevanten Themen aus der gegenwärtigen Lebenswelt in heterogenen Lerngruppen, die sich gegenseitig bereichern und helfen und die der Unterschiedlichkeit der Lernenden entsprechen (dazu umfassend Reich 2014).

Was bedeutet dies für die Qualifikationen der Erzieherinnen und Erzieher? In vielen Ländern erfolgt diese Qualifizierung auf dem Niveau der Grundschullehrkräfte und gibt damit den internationalen Trend an, der hier erforderlich erscheint. *Schaubild 3* fasst hierfür wichtige Merkmale zusammen.