

Konstruktivistische Didaktik erleben und anwenden

Viera Pirker

Konstruktivistische Didaktik ist in Bildungsforschung und Bildungsentwicklung der allgemeinen Pädagogik die aktuell wohl am meisten diskutierte und wichtigste Theorie von Lehr- und Lernprozessen. Im angelsächsischen Sprachraum schon seit langem beachtet, genutzt und evaluiert, entwickelt sie sich in Deutschland nicht erst seit dem PISA-Schock, doch verstärkt durch die daran anschließende Bildungsdebatte und die damit einhergehenden Reformen des Schulsystems zum zentralen didaktischen Ansatz für die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens.¹ Selbstgesteuertes und subjektorientiertes Lernen, Kompetenz- und Ergebnisorientierung, Projektlernen, Bildungsstandards, Lernfelddidaktik sind Schlagworte und Themen, die in dieser Debatte ihren Ort haben. Kersten Reich bezeichnet den konstruktivistischen Zugang als ‚Didaktik der Postmoderne‘². Sie

¹ Der vorliegende Beitrag nahm seinen Ausgangspunkt bei der Fortbildungswoche „Neue didaktische Ansätze in der Umsetzung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen“, die ich gemeinsam mit Klaus Kießling im Oktober 2007 für das Pädagogische Zentrum der Bistümer im Lande Hessen begleitet habe. Dies begründet meine Fokussierung auf schulische Praxis. Selbstverständlich lassen sich die Grundbedingungen konstruktivistischer Didaktik auf andere Gebiete des Lehrens und Lernens sowie auf pastoralpsychologische Herangehensweisen übertragen – zumal ihre theoretischen und praktischen Prämissen in Auseinandersetzung mit psychologischen, therapeutischen und beraterischen Feldern entwickelt und geschärft wurden.

² Der Begriff Postmoderne soll an dieser Stelle nicht weiter hinterfragt werden. Er wird problematisiert bei Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, 3., völlig neu bearbeitete Auflage, Weinheim 2006, 47 – 70; dieser Titel stellt den aktuellen Standard für einen allgemeinpädagogischen Einstieg in Theorie und Praxis konstruktivistischer Didaktik dar und liefert das theoretische Grundgerüst meines Beitrags. Weiterhin baue ich meinen Text auf Klaus Kießlings Beitrag in diesem

macht radikal ernst mit Pluralismus und Heterogenität, Individualität und Individuumszentrierung sowie Subjektivität. Die Religionspädagogik intensiviert ebenfalls zunehmend ihre Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Ansätzen.³ Anknüpfungspunkte zu verschiedenen pastoralpsychologischen Richtungen lassen sich herstellen: Dieser Beitrag ist aus der Motivation heraus entstanden, Inhalte der konstruktivistischen Didaktik für die pastoralpsychologische Praxis, die nicht selten auch eine pädagogische ist, zu erschließen und damit einen Anreiz zur Auseinandersetzung mit didaktischen Fragestellungen zu schaffen. Im Folgenden gehe ich im ersten Teil auf theoretische Bezüge der Praxis konstruktivistischer Lehr- und Lernprozesse ein. Anschließend skizziere ich im zweiten Teil verschiedene praktische Zugänge, wie die Arbeit mit konstruktivistischen Lehr- und Lernprozessen in schulischen Bezügen aussehen kann.

1. Theorie und Praxis konstruktivistischer Didaktik

Didaktik als Wissenschaft des Lehrens und Lernens unternimmt eine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen, wobei besondere Schwerpunkte auf der schulischen Praxis und beruflichen Bildung liegen. Als praxisbezogene Wissenschaft ist Didaktik darauf angewiesen, für die jeweilige kulturelle und gesellschaftliche Umgebung durchlässig zu sein. Sie ist in besonderem Maße zeit- und ortgebunden, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, didaktische Theorien kontinuierlich auf ihre Kontextbezogenheit zu hinterfragen und hinsichtlich

Heft auf. Zu den individuellen Prozessen der Postmoderne vgl. Thomas Kron & Martin Horáček, *Individualisierung*, Bielefeld 2009.

³ vgl. Hans Mendl, *Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch (Religionsdidaktik konkret; Bd. 1)*, Münster 2005; Georg Hilger, Hans-Georg Ziebertz, *Religionsdidaktik in konstruktivistischer Sicht*, in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber & Hans-Georg Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 97 – 101.

ihrer Angemessenheit zu überprüfen. Das Selbstverständnis eines konstruktivistischen Ansatzes lässt sich in erster Linie als eine Haltung und Erfahrung formulieren, aus der heraus Fragen nach Wegen der Umsetzung und methodischen Herangehensweisen entstehen. Die energische Akzeptanz einer postmodernen Lebenswelt, die von Prozessen der Individualisierung und Pluralisierung geprägt ist, sowie der klare Wille, diese Prozesse als Chance für schöpferische und kreative Arbeit zu nutzen, bilden das Rückgrat der konstruktivistischen Haltung. Sie basiert zudem auf einem klaren Bekenntnis zum Primat der Beziehungen vor den Inhalten im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen.

1.1. Beziehung: pragmatisch – konstruktiv – systemisch

Lernen findet in Interaktion und Kommunikation statt und muss daher immer als ‚soziale Situation‘⁴ betrachtet werden. Alle Beziehungen zwischen den am Lehr-Lernprozess Beteiligten finden in einer konkreten kulturellen Umgebung statt, wodurch die kulturelle Bezogenheit jeder Didaktik zum Ausdruck kommt. Dreh- und Angelpunkt der konstruktivistischen Didaktik ist die Beziehung: Lehrende zu Schülern, Schülerinnen und Schüler untereinander und jeder einzelne mit sich selbst sowie mit der umgebenden Umwelt (Schule, Stadt, Gesellschaft). Die am Lehr-Lernprozess Beteiligten sozialisieren sich gewissermaßen gegenseitig.

Beziehungsdidaktik formuliert Kersten Reich unter drei Aspekten.⁵ Zum einen ist sie *pragmatisch*: Ihre Ideale und Ziele sind erfüllbar, umsetzbar, theoriebezogen, gleichzeitig praxisnah und unmittelbar handlungsbezogen. Sie ist *konstruktiv*, also ‚aufbauend‘ in der Urbedeutung des Derivats, das vom lateinischen Wort *construere* (aufbauen) stammt. Die Leitfrage für jede didaktische

⁴ Reich 2006, 18.

⁵ s. Reich 2006, 15 – 40.

Entscheidung lautet: Was nützt den Lernenden in ihrem Lernen? An dieser Frage misst sich die Qualität aller Beziehungen, die so zu gestalten sind, dass Subjektivität respektiert und unterstützt wird und die Entfaltung des und der Einzelnen im Zentrum steht. Lernen soll für alle erleichtert, nicht erschwert werden. Zum dritten setzt Beziehungsdidaktik *systemisch*⁶ an: Für jede didaktische Intervention gilt, dass sie als Störung in einem System verstanden wird. Realitäten sind nicht Realitäten ‚an sich‘, sondern stehen in Relation zur Wahrnehmung. Das Sprechen von außenliegenden oder universalen Wahrheiten ist in konstruktivistischer Perspektive obsolet, denn sie sind immer subjektiv gewendet – es gibt nur eine ‚Wahrheit für mich‘. Für die Religionsdidaktik besonders reizvoll ist die Anerkennung dessen, dass sich Wahrheiten in Beziehung bewähren und aus Beziehung ihre Glaubwürdigkeit erhalten.

1.2. Die Position der Lernenden in konstruktivistischer Didaktik

Lehr-Lernprozesse beinhalten bei allen Beteiligten subjektive Perspektiven. Jeder konstruiert sich seine Bedeutungen selbst, Wirklichkeit ist nicht objektivierbar, sondern sie ist subjektiv gebrochen im Akt des Wahrnehmens. Wirklichkeit, so zeigt es psychologische Forschung zu Prozessen der sensorischen Wahrnehmung, entsteht vor allem durch einen internen Kommunikationsakt des Gehirns. Außenreize stellen neurologische Wahrnehmungen erster Ordnung dar. Erst wenn sie durch interne Verarbeitungsprozesse des Gehirns zu Wahrnehmungen zweiter Ordnung geworden sind, erreichen sie die Ebene subjektiver Bedeu-

⁶ Auf eine Einführung in Systemtheorie muss an dieser Stelle verzichtet werden, s. dazu Klaus Kießling in diesem Heft. Viele Methoden konstruktivistischer Didaktik stammen aus der Systemtheorie, s. Kersten Reich (Hrsg.), Methodenpool, <http://methodenpool.uni-koeln.de/>.

tungen.⁷ Mit Wahrnehmungsübungen kann leicht plausibel gemacht werden, dass Aneignung subjektiv erfolgt und Vermittlungen inhaltlich kaum planbar sind.

Konstruktivistische Didaktik macht ernst mit der Anerkennung der *Subjektivität* aller Lehr-Lernprozesse. Charakteristikum eines konstruktivistisch strukturierten Lernwegs ist eine *gestärkte Selbsttätigkeit der Lernenden*. Alle Lernenden gehen im Rahmen eines umrisshaft abgesteckten Lernfeldes ihre eigenen Wege. Dies kommt in der großen Varianz an möglichen Rollen zum Ausdruck. Am zentralsten wirkt wohl die Erkenntnis, dass *sowohl Lehrende als auch Lernende Didaktiker* der Lernprozesse sind. Konstruktivistische Lehr-Lernprozesse benötigen und ermöglichen Raum für verschiedene didaktische Rollen: Die Personen, die am Lehr-Lernprozess beteiligt sind, können dies als Teilnehmer, Akteure und Beobachter tun.⁸ Schülerinnen und Schüler können im idealen Fall jederzeit über die Form ihrer eigenen Beteiligung entscheiden, indem sie beispielsweise bei einzelnen Übungen nicht aktiv handelnd partizipieren, sondern eine beobachtende Rolle einnehmen. Die jeweils gewählten Rollen haben ihre je eigene Bedeutung im Lernprozess und werden gewinnbringend in die Reflexionen eingebracht.

Daraus ergibt sich von selbst, dass die Lernenden eine *höhere subjektive Verantwortung für den eigenen Lernprozess* übernehmen und diese Verantwortung in dynamischer Beziehung untereinander diskutieren und gestalten. Lernchancen ergeben sich für den Einzelnen vor allem dort, wo er selbst neue Anschluss-

⁷ vgl. Alwin J. Hammers, Der systemische Ansatz in der Psychotherapie, in: Jürgen Blattner, Balthasar Gareis & Alfred Plewa (Hrsg.), Handbuch der Psychologie für die Seelsorge, Bd. 2: Angewandte Psychologie, Düsseldorf 1993, 234 – 257, 238, zitiert bei Klaus Kießling in Abschnitt 2.2 seines Beitrags zu diesem Heft.

⁸ Die konstruktivistische Didaktik ermöglicht keinen objektivierbaren Überblick im Sinne einer ‚Vogelperspektive‘ oder eines ‚Hubschrauberblicks‘. Der außenstehende Beobachter nimmt einen schrägen Blickwinkel, doch als Teil des Systems ein.

punkte sucht, neue Brücken zu vorhandenem Wissen baut, neue Wege begehen kann.⁹ Konstruktivistische Methoden arbeiten somit nicht auf allgemein überprüfbare Ergebnisse hin, sondern begreifen alle Lernprozesse konsequent als subjektiv konstruierte Wirklichkeit. In der Praxis heißt dies beispielsweise, dass Erfahrungen aus Kleingruppen nicht im Plenum diskutiert werden müssen. Lehrer, die sich als Lernbegleiter verstehen, brauchen großes *Vertrauen in das Gelingen der gewählten Lernwege*, da sie im laufenden Prozess kaum mehr steuernd eingreifen können; sie müssen auch den Grad der Selbsttätigkeit in der Lerngruppe gut einschätzen.

1.3. Handlungsorientiert Erfahrungsräume öffnen – das heißt: Learning by Doing

Konstruktivistische Theorien, ihre Erfahrung und Reflexion bedürfen einer Operationalisierung für die praktische Anwendung für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Welche Voraussetzungen und Haltungen sind notwendig, um konstruktivistisch zu arbeiten? Wie gestaltet sich nach den veränderten Maßgaben die Vorbereitung und Planung von Unterricht?

Konstruktivistische Didaktik versteht Lernen als handlungsorientierten Prozess, der niemals auf Aneignung von Wissen um seiner selbst willen zielt. Sie macht ernst mit der auf Jean Piagets Forschung aufbauenden Erkenntnis, dass Menschen ihr eigenes Lernen immer subjektiv konstruieren, ungeachtet möglicher di-

⁹ Dies zeigt sich exemplarisch bei der unten beschriebenen Arbeit mit inneren Stimmen (Abschnitt 2). Von großer Bedeutung für eine gelingende eigenverantwortliche Arbeit ist die Zusammensetzung von Kleingruppen, die im Rahmen eines konstruktivistischen Lernprozesses immer bewusst gestaltet sein sollte. Beispielsweise sollen Lernende bei themenverschiedenen Gruppen selbst wählen, zu welchem Thema sie arbeiten möchten, und über Herangehensweisen und Aufgabenverteilungen innerhalb der Gruppe eigenständig entscheiden.

daktischer Zielsetzungen eines Lehrenden.¹⁰ Konstruktivistische Unterrichtsplanung interessiert sich deshalb vor allem dafür, bei Schülerinnen und Schülern subjektive Offenheit zu schaffen: Nur so werden sie zum Lernen herausgefordert und befähigt. Lernen ist ein von den Lernern selbst gestalteter *offener Prozess der Erfahrungsbildung*, der nach Prinzipien der Selbstorganisation erfolgt.¹¹ Dieser Ansatz wird zudem der bestehenden Heterogenität einer suchenden und fragenden Schülerschaft besonders gerecht. Konstruktivistische Lehr-Lern-Prozesse entfernen sich ausdrücklich von einer Vermittlungsdidaktik und streben hin zu einer Aneignungsdidaktik. Konstruktivistischer Religionsunterricht will nicht Glauben vermitteln, sondern zum Glauben reizen. Dabei kommen verstärkt Methoden zur Anwendung, die für subjektive Lernerfahrungen unterstützend wirken. Selbstverständlich sind auch konstruktivistisch geplante Lernprozesse immer idealtypisch – genau wie in allen bekannten Formen der Lehr-Lern-Planung.

Konstruktive Annäherung an Reales bedeutet, dass ein Mensch als Konstrukteur agiert, „nicht als widerspiegelndes oder abbildendes Subjekt, das einer Wahrheit hinterherjagt, die es ‚da draußen‘ einfach finden kann, sondern als ein Subjekt, das in Verständigung mit anderen solche Wahrheiten re/de/konstruiert.“¹² Diese Konstruktionsprozesse sind an die jeweilige kulturelle Umgebung gebunden – das bedeutet, dass der Prozess

¹⁰ Zum Einstieg in Jean Piagets entwicklungspsychologische und lerntheoretische Forschung eignet sich besonders Jean Piaget, *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*, Weinheim 2003.

¹¹ Lerner gestalten ihren Lernprozess, beteiligen sich aktiv an der Erfahrungsbildung – „ohne dabei zu vergessen, dass diese Prozessgestalten auf einen Rahmen angewiesen sind, innerhalb dessen ein Lernprozess überhaupt Gestalt annehmen kann. Darum lässt sich Lernen als ein offener Prozess der Erfahrungsbildung bezeichnen, der zwar auf Unterstützung und Begleitung angewiesen ist, aber im Lehren nicht vorweggenommen werden kann.“ (Klaus Kießling in Abschnitt 2.3 seines Beitrags zu diesem Heft.)

¹² Reich 2006, 118f.

nicht radikal-subjektivistisch verläuft, sondern in unterschiedlichen Freiheitsgraden und Autonomierahmungen steht.

Das didaktische Handeln lässt sich mit den Schlüsselbegriffen *Rekonstruieren*, *Dekonstruieren* und *Konstruieren* beschreiben.¹³ Wer konstruiert, arbeitet eigeninitiativ und innovativ an kreativer Neuschöpfung, erfindet, versucht und geht Irrwege. Die Lehrerin tritt in Rollen der Visionärin, Begleiterin, Ermöglicherin. Rekonstruktion bezeichnet einen entdeckenden Vorgang, mit dem ein „Transfer von schon Bekanntem, eine Anwendung bereits üblicher Verfahren, eine Übernahme erfolgreicher Lösungen, eine Wiederholung von Zweckmäßigem, eine Nachahmung von Vorbildern oder eine Anpassung an Praktiken und Routinen“¹⁴ einhergeht. Dem Lehrer kommen hier die Rollen des Mehrwissers, vielleicht auch der Führungskraft zu. Ein Zitat von Marcel Proust beschreibt anschaulich den Übergang zur Dekonstruktion: ‚Die eigentlichen Entdeckungsreisen bestehen nicht im Kennenlernen neuer Landstriche, sondern darin, etwas mit anderen Augen zu sehen.‘ Dekonstruieren bedeutet, vorhandene Konstruktionen zu enttarnen, dadurch für Veränderung zu öffnen und zu erweitern, durchaus auch mit einem selbstkritischen Element. Lehrpersonen arbeiten dekonstruierend, wenn sie Positionen der Kritikerin oder des *advocatus diaboli* im Lehr-Lernprozess einnehmen. Dekonstruktion bedeutet auch: Innehalten, In-Frage-Stellen, Hofnarr sein.

Die vierte Zeile der Tabelle nimmt die Instruktion auf, da diesem didaktischen Handeln traditionell viel Bedeutung zukommt. Es wird landläufig mit dem Bild des ‚Nürnberger Trichters‘ und einer eindeutigen Lehrerrolle als Wissensvermittler umrissen. Die Instruktion ist als Element der Rekonstruktion in konstruktivistischer Didaktik weiterhin zum Dasein berechtigt, kann aber nicht

¹³ Die nachfolgende Tabelle stellt eine Übersicht zum didaktischen Handeln im Konstruktivismus her; vgl. Klaus Kießling in den Abschnitten 4.1 und 4.2 seines Beitrags zu diesem Heft.

¹⁴ Reich 2006, 183.

mehr die zentrale Position besetzen, die ihr in alten didaktischen Modellen und vor allem in alter didaktischer Praxis zugekommen ist. Instruktion im Sinne von Wissensvermittlung, beispielsweise in einem Lehrervortrag, einer Tafelsituation oder auch durch die inhaltliche Vorbereitung von Stationenlernen seitens der Lehrperson findet selbstverständlich weiterhin statt, wobei ein Augenmerk darauf liegen sollte, den Lernenden wirklich rekonstruierende Aktivitäten zu ermöglichen. Darin kommt der Information eine ganz wichtige Rolle zu, wenn wir den Bedeutungsgehalt des Wortes ernstnehmen. Das lateinische Verb *informare* bedeutet ‚bilden, eine Form oder Gestalt geben‘ und beinhaltet einen prozessualen Bildungsbegriff. Gerade in spiritueller Hinsicht gilt es, im Religionsunterricht statt auf Instruktion stärker auf Inspiration zu setzen. Die Kon-Kreativität der Lernenden am eigenen Bildungsprozess ist unbedingt ernst zu nehmen.

Didaktisches Handeln	Schlüsselsatz	Lehrerrolle	Lernweg
Konstruieren	„Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit“	<i>Visionär, Begleiter, Ermöglicher</i>	<i>immer vorzuziehen</i>
Rekonstruieren	„Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“	<i>Mehrwisser, Führungskraft</i>	<i>so viel wie nötig</i>
Dekonstruieren	„Wir sind die Enttärner unserer Wirklichkeit“	<i>Kritiker, advocatus diaboli</i>	<i>so viel wie möglich</i>
Instruieren	„Wir sind die Empfänger unserer Wirklichkeit“	<i>Wissensvermittler</i>	<i>Teil des Rekonstruierens</i>

Didaktisches Handeln und Lehrerrollen

1.4. Konstruktivistische Unterrichtsplanung in fünf Phasen

Kersten Reich beschreibt in einer lerntheoretischen Grundreflexion fünf Phasen des Lernens, die in einer konstruktivistisch konzipierten Lernlandschaft bedacht sein wollen.¹⁵

Phase 1: Emotionale Reaktion

Wie steigen Schülerinnen persönlich in den Lernprozess ein? Häufig bringen Perturbationen ihr Denken in Gang. Die emotionalen Reaktionen des und der Einzelnen sind entscheidend für ihre subjektive Beteiligung im Lernprozess. Fragen, Hinterfragen, Dekonstruieren von existierenden Wirklichkeiten führt die Schüler an die Grenzen der eigenen kognitiven Schemata.

Phase 2: Anschlussfähigkeit und Problemdefinition

In der zweiten Phase ist wichtig, dass die Schüler Möglichkeiten finden, emotional und kognitiv an frühere Erfahrungen und subjektive Erfahrungswelten anzuknüpfen: Bekanntes und Vertrautes kommt in Kontakt mit dem Unbekannten und Fremden. Die Lehrerin unterstützt die Verknüpfung mit bereits vorhandenem Wissen. Die Schüler versuchen jetzt häufig einen ersten intellektuellen Antwortversuch, erkennen aber gleichzeitig dessen Begrenztheit. Zu diesem Zeitpunkt wird die Problemstellung ge-

¹⁵ An dieser Stelle ist nur eine äußerst verknappte Darstellung der fünf Stufen des Lernens möglich, die eine richtige Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lerntheorien keinesfalls ersetzen kann. Zur Theorie s. Reich 2006, 189 – 237, zur praktischen Planung Reich 2006, 238 – 264. Die fünf Phasen basieren auf John Deweys pragmatischem Konzept des Lehrens und Lernens. Einführend verweist Kersten Reich auf John Dewey, *Democracy and Education*, in: *The Middle Works 1899 – 1924*, Vol. 9, Carbondale / Edwardsville 1985, sowie auf John Dewey, *Experience and Education*, in: *The Later Works 1925 – 1953*, Vol. 6, Carbondale / Edwardsville 1991; s. auch Larry Hickman, Stefan Neubert & Kersten Reich (Hrsg.), *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus (Interaktionistischer Konstruktivismus; Bd. 1)*, Münster 2004.

meinsam benannt und definiert, die im weiteren Lernprozess gelöst werden soll.

Phase 3: Hypothesen, Untersuchen, Experimentieren

Die Schülerinnen entwickeln mit vertrauten Methoden Hypothesen für das definierte Problem. Bei Bedarf skizzieren sie neue Lösungsansätze oder prüfen Lernwege, die von der Lehrperson angeboten werden, auf ihre Eignung für das Problem.

Phase 4: Lösungen

So handlungsbezogen wie nur irgend möglich probieren die Schüler Lösungsansätze für die Hypothesen aus. Learning by doing ist der am meisten versprechende Weg, methodischer Vielfalt sind keine Grenzen gesetzt. Intention dieser Phase ist, dass ein verwendbares Lernprodukt entsteht, das künftig in Handlungen genutzt werden kann.

Phase 5: Üben, Transfer, Anwendung

Kontinuierliche Anwendung vertieft und verfestigt das neue Wissen. Diese Phase erfolgt so häufig und so umfassend wie möglich, damit das neu erworbene Wissen in Zukunft tatsächlich anchlussfähig wird für neue Prozesse.

Im Idealfall formuliert eine Lerngruppe aus einem gemeinsam erarbeiteten Thema heraus eine sich daran anschließende Problemstellung und steckt sich gemeinsame Zielperspektiven. Im idealen Fall beteiligen sich alle Didaktiker – Lehrende und Lernende – an der Definition der Lernintention, an Entscheidungen über Lösungswege und an der Phase des Experiments, wobei der bereits beschriebene Rollenwechsel vom Teilnehmer zum Akteur zum Beobachter gewünscht ist. Methoden und Lösungsansätze ergeben sich idealerweise erst aus dem Prozess heraus.

In der schulischen Praxis wird sich der Unterricht vielfach weiterhin an Bildungsstandards entlang hangeln, die nach wie vor zumindest teilweise inhaltlich ausformuliert sind, auch wenn sie

verstärkt die zu erlernenden Kompetenzen in den Blick nehmen.¹⁶ Im Schulbetrieb sind die Lerngruppen häufig weiterhin auf einen Lehrer-Input angewiesen. Hier helfen Neugierde sowie eine emotionale Beziehung der Lernenden zu dem, der das Problem einbringt, ungemein, da sie aus Erfahrung darauf vertrauen dürfen, dass der Lehrer ihnen wichtige Dinge zeigt. Welcher Fall auch vorliegt: Selbstverständlich formulieren Lehrende in ihrer didaktischen Verantwortung auch künftig Lehr- und Lernabsichten oder Lernintentionen und ermöglichen den ihm Anvertrauten einen Lernkorridor, der innerhalb einer Lernlandschaft zu abgesteckten Zielarealen führt. Zielareale wiederum lassen genügend Raum für individuell differierende Lernziele einzelner Schülerinnen und Schüler und deren Punktlandungen an der für sie wichtigen Stelle im abgesteckten Areal.¹⁷

Für den Bereich der berufsbildenden Schulen scheinen konstruktivistische Lehr-Lern-Prozesse besonders attraktiv. Sie erkennen vorhandene Heterogenität und Pluralität in Klassen und Schulen als gegebene Voraussetzung unbedingt an und nutzen sie progressiv für die Ermöglichung und Erweiterung subjektiver Lernwege. Zudem ist es in dieser Schulform nicht unüblich, dass Religionslehrer aufgrund sequenziellen Blockunterrichts 500 Schülerinnen und Schüler in einem Schuljahr unterrichten – eine hoch problematische Voraussetzung für eine Beziehungsdidaktik, wenn eine Lehrerin dabei den Anspruch verfolgt, selbst in deren Mittelpunkt zu stehen. Eine weniger lehrerzentrierte Arbeitsweise entlastet die Lehrpersonen, spricht junge Erwachsene in ihrer Eigenverantwortung an und unterstützt Gemeinschaftsprozesse in den an berufsbildenden Schulen aus großer Vielfalt und nur auf relativ kurze Zeit zusammengewürfelten Lerngruppen.

¹⁶ s. dazu exemplarisch Joachim Schmidt & Maria Holzapfel-Knoll (Hrsg.), „Kompetente Schüler – kompetente Lehrer“. Kompetenzen und Bildungsstandards im Religionsunterricht (gott-leben-beruf, Bd. 7), Norderstedt 2007, und Albert Biesinger & Klaus Kießling, Was gewinnen Kinder durch religiöse Erziehung?, in: Wege zum Menschen 57 (2005) 222 – 228.

¹⁷ s. Klaus Kießling in Abschnitt 4.4 seines Beitrags zu diesem Heft.

2. Beispiele für die Praxis konstruktivistischer Didaktik

Diese äußerst knappe Darstellung zur Theorie konstruktivistischer Didaktik soll an dieser Stelle genügen – auch wenn sie die erkenntnistheoretischen und lerntheoretischen Prämissen nur oberflächlich tangieren, die theologischen und religionspädagogischen Problemstellungen nicht einmal implizieren konnte. Der zweite Teil des Beitrags widmet sich nun der Frage: Wie kommt die Theorie in die Praxis?

Ich stelle exemplarisch einen Fortbildungstag vor, der Lehrerinnen und Lehrer mit konstruktivistischer Haltung und Methodik vertraut macht (2.1). Daran schließen sich zwei Vorschläge an, wie konstruktivistische Lernwege in Klassen der Berufsfachschule aussehen können (2.2 und 2.3).

Die praktischen Zugänge in diesem Kapitel stellen zudem einen kleinen Pool erprobter Methoden und Materialien zur Verfügung (2.4), die auch in außerschulischen, prozessorientierten Kontexten des Lehrens und Lernens zum Einsatz gebracht werden können.

2.1. „Wirklichkeit öffnen!“ Ein Praxistag in der Lehrerfortbildung¹⁸

Die beschriebene Haltung, wie sie für die Arbeit mit konstruktivistischer Didaktik und Methodik notwendig ist, lässt sich nicht

¹⁸ Den hier vorgestellten Praxistag habe ich im Rahmen der oben angesprochenen Lehrerfortbildung begleitet. Ihm gingen ausführliche theoretische Annäherungen (vgl. den Beitrag von Klaus Kießling in diesem Heft) und weitere praktische Übungen und Elemente voraus. Einzelne hier vorgestellte Übungen wurden auch in anderen Fortbildungskontexten im Themenfeld Konstruktivismus eingesetzt und evaluiert. Die Inhalte des Fortbildungstages wurden in einer kürzeren Fassung veröffentlicht: Viera Pirker, Konstruktivistische Didaktik erleben! Lernwege, in: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (rabs) 40 (2008) 3, 23 – 24.

auf theoretischen Wegen erreichen: Sie basiert auf eigenen Lernwegen, Entwicklungen und Erfahrungen. Wie lässt sich erfahren, was Konstruktivismus bedeutet? Wie können Theorien zu Chaos und Selbstorganisation spürbar werden? Wie können Lehrerinnen und Lehrer die Wirkweisen von Systemen erleben, so dass sie für sich selbst einen Raum für die Bildung subjektiver Wirklichkeiten öffnen? Diese Leitfragen umreißen eine Lernlandschaft, in der Lehrerinnen und Lehrer jenseits theoretischer Konzepte persönliche Erfahrungen mit konstruktivistischen Lehr- und Lernwegen sammeln können. Um ihr eigenes Agieren als Lernbegleiter zu entwickeln, ist von hoher Bedeutung, dass sie die Kraft subjektorientierter Lernprozesse kennen. Erst die eigene Sicherheit mit konstruktivistischen Methoden ermutigt Lehrerinnen und Lehrer dazu, im Unterricht erfahrungsbezogen zu arbeiten und darauf zu vertrauen, dass jeder Schüler und jede Schülerin einen individuellen Lernweg gehen wird.

Der Praxistag setzt erste theoretische Auseinandersetzungen mit konstruktivistischen und systemischen Begrifflichkeiten voraus und verfolgt das Ziel, den Teilnehmenden zum einen subjektive Erfahrungen in einer konstruktivistischen Methodenlandschaft zu ermöglichen und zum anderen diese im Rahmen einer Beziehungsdidaktik zu reflektieren. Das Angebot vielfältiger erfahrungsorientierter Lernwege entspricht dem Grundsatz der konstruktivistischen Didaktik, nach dem jeder einzelne im Lernprozess Beteiligte optimale subjektive Anreize finden soll.

Interaktion und Reflexion sind die Prinzipien des Tages. Mehrere aufeinander abgestimmte Übungen bieten jeweils die Möglichkeit, eine eigene stimmige Position im Lernprozess zu finden, sei es als Beobachter, Teilnehmer oder Akteur. Kein Muss, sondern Ermöglichung subjektiver Erfahrung in Begegnung, Konfrontation und Austausch sowie die zentrale Bedeutung der Reflexionschleifen machen den Tag zu einem prozessorientierten Lernweg, der zwischen den drei Handlungsschritten der Konstruktion, der Rekonstruktion und der Dekonstruktion pendelt. Kontinuierliche Re-Reflexion im Sinne einer subjektiven Zurück-Biegung

ermöglicht Lernen an der Grenze zwischen alten Denkstrukturen und neu entdeckten Landschaften. Die Reflexionen eröffnen den Austausch über subjektive Wirklichkeiten und können dadurch weitere Lernwege initiieren. Alle vorgestellten Methoden, die aus systemischer Arbeit beziehungsweise konstruktivistischer Didaktik stammen, setzen sich auf unterschiedliche Weise mit den genannten Prinzipien auseinander und heben jeweils andere Aspekte in den Vordergrund.¹⁹

Phase 1: Emotionale Reaktion

Methode: Systemisches Bewegungsspiel

Durchführung: Schritt 1: Alle Teilnehmer bewegen sich in einem begrenzten Raum; dabei bleibt jeder bei sich. Das Tempo wird allmählich erhöht, gleichzeitig ergehen verschiedene Anweisungen zur Interaktion, welche die Bewegung allmählich stärker reglementieren (zum Beispiel: Begrüßung bei Begegnung, Richtungswechsel bei Begegnung, Richtungswechsel ohne Blickkontakt). Schritt 2: Der Bewegungsraum der Gruppe wird auf ein Feld aus Steinquadern eingeschränkt. Jeder muss einen definierten Raum um sich freihalten. Wird der Raum von einer anderen Person übertreten, muss man ausweichen.

Orientierungsfragen: Welche Regeln höre ich, welche Regeln halte ich? Wie werden die Regeln ausgelegt? Wie kommt es zu Bewegung im System, wie geschieht Stillstand? Wie geraten Systeme unter Druck? Gibt es ein Gleichgewicht im System? Wie fühlt es sich an, als Perturbator zu agieren? Wie gehe ich mit Störungen um? Wie haben Teilnehmende, wie haben Beobachtende das Spiel erlebt?

Begründung: Das sehr einfache erlebnispädagogische Bewegungsspiel ermöglicht eine unmittelbare Erfahrung systemischer Wirkweisen. Chaos und Struktur, Freiheit im System, Perturbation und Selbstorganisation, Stillstand und Fluss werden zu kör-

¹⁹ Die theoretischen Inputs des Praxistages wurden im ersten Kapitel dieses Beitrags versammelt und vertieft dargestellt.

perlich erfahrbaren Realitäten, wodurch die konstruktivistischen Begrifflichkeiten in Interaktion kommen. Eine anschließende Reflexion im Plenum macht eigene Konstruktionen und subjektive Wirklichkeiten sichtbar und spürbar.

Rückblick auf die Fortbildung: In der Reflexion entdeckten die Teilnehmenden am eigenen Leib: Sie haben die wenigen vorgegebenen Regeln sehr unterschiedlich interpretiert und angewendet. Gemeinsame Konstruktionen entstehen in einer Interaktion von vorgegebenem Rahmen und inneren, subjektiven Konstruktionen. Festhalten am Bekannten ist leichter, als spontan neue Regeln zu akzeptieren. Es besteht die Möglichkeit, innerhalb eines Systems Positionen zu suchen und zu verteidigen.

Phase 2: Anschlussfähigkeit

Methode: Innere Stimmen

Durchführung: Auf einem Flip-Chart stehen verdeckte Satzanfänge, die im Abstand von etwa 30 Sekunden der Reihe nach aufgedeckt werden. Alle Teilnehmenden ergänzen schriftlich für sich jeden Satz mit dem ersten Gedanken, der als Fortsetzung in ihnen aufsteigt. Anschließend tauschen sie sich in spontan zusammengefundene Zweier- und Dreiergruppen über die Inhalte aus. Bei dieser Übung ist eine lockere Grundstimmung wichtig, in der es kein Richtig oder Falsch gibt und man auch über sich selbst lachen darf. Das Plenum reflektiert anschließend nicht auf der Inhaltsebene, sondern die Übung selbst und die Prozesse, die durch sie aktiviert werden.

Orientierungsfragen: Wie habe ich mich im Prozess gefühlt? Wer spricht in diesen Sätzen? Welche internalisierten Rollenvorstellungen bringen die Stimmen zutage?

Begründung: Die der Biographiearbeit entstammende Methode dient dazu, internalisierte Wertvorstellungen und Bewertungsmaßstäbe sichtbar zu machen, und aktiviert bei allen Teilnehmenden subjektive Lernerfahrungen an der Grenze. Alte Denkstrukturen werden aufgedeckt und kommen mit neuen Eindrücken zusammen. In großer Schnelligkeit – und auch mit viel Spaß

– kommen Rollenvorstellungen, Gelerntes und innere Widersacher²⁰ zum Vorschein, die man in vornehmlich kognitiven Diskussionen über die gleichen Fragen wahrscheinlich nicht zur Sprache kommen ließe.

Rückblick auf die Fortbildung: Folgende Satzanfänge lockten die inneren Stimmen der Lehrerinnen und Lehrer hervor:

- Schule ist...
- Lehrer sollen...
- Die Kirche will...
- Meine Schüler können...
- Mein Religionsunterricht ist gelungen, wenn...
- Als Katholik...

In der abschließenden Reflexion hinterfragten Lehrerinnen und Lehrer ihre spontan formulierten Sätze. ‚Ich bin überrascht, welche Sätze ich aufgeschrieben habe‘, sagt eine, und ein anderer ergänzt: ‚Woher kommen diese Sätze? Sind sie von außen internalisierte Regeln und Wertvorstellungen, oder zeigen sie meine innerste Weltanschauung?‘ Die Not der inneren Stimmen kommt zum Ausdruck, wenn sich eine Lehrerin fragt: ‚Ist der erste Satz in meinem Kopf auch der Satz, den ich selbst tatsächlich denke und meine?‘ Die inneren Stimmen bringen Positionen zum Vorschein, zu denen sich eine vertiefende persönliche Auseinandersetzung lohnt, denn sie weisen uns gerne auf die hartnäckigsten Grenzen der eigenen Entwicklung hin.

Phase 2 und Phase 3: Anschlussfähigkeit, Hypothesen

Methode: Reflektierendes Team

Durchführung: Die Übung findet in Kleingruppen mit vier Personen statt. Person A spricht 10 – 15 Minuten zu einem bestimmten Thema, ohne von den drei Zuhörenden unterbrochen zu werden. Anschließend tauschen sich die drei Zuhörenden in

²⁰ vgl. Friedemann Schultz von Thun, Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation (Miteinander Reden; Bd. 3), Reinbek 1998.

wertschätzender – konstruktiver – Atmosphäre etwa 10 Minuten über das Gehörte aus, Person A hört ihrerseits nur zu. Schließlich kann A noch etwas hinzufügen, und der Kreis geht weiter mit der Erzählung von Person B.

Begründung: Das Reflektierende Team ist eine hoch strukturierte Gesprächsform für Kleingruppen, die der systemischen Familientherapie entstammt.²¹ Die Gesprächszirkel machen konstruktivistische Prozesse besonders deutlich. Im Erzählen geschieht Konstruktion – seitens des Erzählers, aber auch seitens der Hörenden. Im anschließenden Reflektieren rekonstruiert die Gruppe, zeigt dabei dem Erzählenden, was von seiner Konstruktion verstanden wurde, und geht dabei selbst konstruierend mit den Inhalten um. Das Reflektierende Team entwickelt seine Dynamik aus der Strukturierung, die jeden Teilnehmer in einer wertschätzenden Umgebung einige Zeit mit den eigenen Erlebnissen, Fragen und Nöten ins Zentrum der ungeteilten Aufmerksamkeit stellt. Die Intensität dieser Erfahrung ist kaum zu unterschätzen. Für die Kleingruppen ist Vertrauen und Offenheit wichtig; alle Gesprächsinhalte verbleiben in der Gruppe.

Rückblick auf die Fortbildung: In der konkreten Fortbildungswoche haben die Kleingruppen bereits mehrfach zusammengearbeitet, bevor die strukturierte Gesprächsform angewandt wurde; so konnten die Teilnehmenden schon Vertrauen untereinander entwickeln. Das Reflektierende Team stellte sich in mehreren Phasen dem bewusst sehr offen formulierten Thema: ‚Im System Klassenraum: Ich und meine Schüler / Schülerinnen im Religionsunterricht‘. Für viele Lehrerinnen und Lehrer ist rückblickend das

²¹ Die Wirksamkeit des Reflektierenden Teams als Gesprächsform der systemischen Familientherapie habe ich selbst auf der Jahrestagung der DGfP 2006 in Gelnhausen zum Thema „Das ‚Reine‘ und das ‚Vermischte‘ – Interkulturalität als Herausforderung für die Seelsorge“ erfahren. Eine ausführliche Begründung befindet sich im Online-Methodenpool für konstruktivistische Didaktik, den Kersten Reich an der Uni Köln zur Verfügung stellt (letzter Abruf am 12. Oktober 2009): Kersten Reich (Hrsg.), Methodenpool, http://methodenpool.uni-koeln.de/reflecting/frameset_reflecting.html.

Reflektierende Team zum wichtigsten Element der gesamten Fortbildungswoche geworden, da sie hier ihren eigenen Erlebnissen in einer warmherzigen Umgebung nachspüren konnten.

Phase 4: Untersuchen, Experimentieren, Lösungen

Methode: Einzelarbeit

Durchführung: Die dreißigminütige Einzelarbeit mit anschließendem Austausch in Kleingruppen schließt unmittelbar an das Reflektierende Team an. Ziel ist eine Reflexion der eigenen unterrichtlichen Praxis und der eigenen beruflichen Rollen unter konstruktivistischen Gesichtspunkten.

Begründung: Sehr offene, eng an konstruktivistische Lehr- und Lernprozesse angelehnte Fragestellungen ermöglichen, die persönliche schulische Realität in den Blick zu nehmen und anhand des eigenen Erlebens die bereits erarbeiteten und erlebten Konzepte auf der subjektiven Ebene zu vertiefen. Die Arbeit an den eigenen Rollen ermöglicht den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, eine Distanz zum alltäglichen Agieren einzunehmen, sich mit anderen über die verschiedenen Rollen auszutauschen und durch das Kennenlernen anderer Rollen eine veränderte Sicht auf das eigene Tun zu entwickeln.

Rückblick auf die Fortbildung: Folgende Fragestellungen regten zum Nachdenken an:

- Wie viel Wirklichkeit meiner Schülerinnen und Schüler lasse ich zu?
- Welche Grenzen erkenne ich momentan?
- Welche Rollen habe ich, welche Rollen brauche ich als Lehrerin, als Lehrer?

Die Ergebnisse zur dritten Frage habe ich thematisch sortiert und aufgelistet.²² Die Zusammenstellung ist äußerst geeignet zur reflektierenden Weiterarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern; zudem

²² s. Anhang zu diesem Beitrag. Die Übersicht wurde erstmals veröffentlicht von Viera Pirker, Tröster – Trainer – Störenfried. Religionslehrer/innen in ihrem Alltag an berufsbildenden Schulen, in: rabs 40 (2008) 3, 25.

gibt sie aktuelle und aus der schulischen Praxis heraus formulierte Anhaltspunkte für den Bedarf an Fortbildung und supervisorischer Unterstützung.

Phase 5: Üben, Transfer, Anwendung

Methode: Gruppenarbeit

Durchführung: Die Lehrerinnen und Lehrer teilen sich auf verschiedene Gruppen auf, um für verschiedene berufsbildende Schulformen Ansätze für konstruktivistisch gestalteten Unterricht zu erarbeiten. Nach der gemeinsamen Themenfindung definieren die Gruppen Lernintentionen und entwickeln eine Unterrichtsplanung entlang der fünf Phasen. Zur Gruppenarbeit wurden die Lehrer aufgefordert, auch über der Lernintention entsprechende Bewertungssysteme nachzudenken. Um für die eigene Lernkontinuität zu sorgen, sollten sie zudem darauf achten, dass die theoretischen und praktischen Impulse der Lehrerfortbildung, die ihnen subjektiv wichtig geworden sind, in den Unterrichtsideen auftauchen.

Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden auf Plakaten mit den Lernintentionen und ersten Ansätzen für die fünf Phasen vorgestellt.

Begründung: Nach der persönlichen Reflexion und dem Vertiefen der subjektiven Lernschritte zu konstruktivistischer Didaktik wenden die Lehrerinnen und Lehrer jetzt den Blick auf ihr professionelles Handeln als Didaktiker. Sie profitieren von den Ideen der anderen und setzen die erarbeiteten Theorien unmittelbar in die schulische Praxis um.

Rückblick auf die Fortbildung: Die Gruppenarbeit war dann besonders erfolgreich, wenn die Teilnehmenden bunt zusammengesetzt waren: Alte Hasen an beruflichen Schulen, kirchlich angestellte Religionslehrer und Referendare mit frischen Perspektiven konnten neue Ideen und vorhandene Erfahrungen besonders gut miteinander vernetzen und ins Gespräch bringen. Die folgenden Unterkapitel stellen zwei Unterrichtsentwürfe in unterschiedlichem Konkretionsgrad vor, deren ersten Ansatz jeweils in

Kleingruppen auf die Fortbildung entstanden ist und anschließend weiter ergänzt bzw. erprobt wurde.

2.2. Der Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben?

Entwurf einer Unterrichtseinheit nach konstruktivistischen Grundsätzen zum Thema „Glück“ an einer kaufmännischen Berufsfachschule²³

Zielareal: Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, welche Rolle sie auf der Suche nach Glück einnehmen – für sich selbst und für andere.

Lernintentionen:

- sich für Glückserfahrungen und verschiedene Formen von Glück sensibilisieren
- die Dialektik des Glücks erfahren: Geschenkcharakter, doch eigenes Zutun ist nötig
- mit anderen über Gefühle sprechen und Erfahrungen reflektieren

Phase 1: Emotionale Reaktion

Methode: Glücksauktion

Womit hängt Glück zusammen? Begriffssammlung auf Karten, die an die Tafel gehängt werden (zum Beispiel: Haus, Gesundheit, Freunde, Familie, Partnerschaft, Glaube, Lottogewinn, guter Beruf). Jeder Schüler verfügt über 100 EUR. Einige der Begriffe werden durch den Lehrer an die Meistbietenden versteigert,

²³ Die Ideen zu diesem Unterrichtsentwurf entstanden gemeinsam mit den Religionslehrern Manfred Bauer, Artur de Haan, Melanie Flörsch, Clemens Rasche und Bernadette Schlitt. Sie wurden erstmals in knapper Fassung veröffentlicht von Viera Pirker, *Der Matthäus-Effekt: Wer hat, dem wird gegeben?* Konstruktivistische Unterrichtseinheit zum Thema „Glück“ (kaufmännische Berufsfachschule), in: rabs 41 (2009) 2, 11 – 12.

doch nicht alle. Im Anschluss Unterrichtsgespräch zu folgenden Leitfragen: Wer hat einen Begriff ersteigert, und warum? Warum haben andere nicht rechtzeitig mitgeboten, um ihren Anteil am Glück zu sichern? Kann man auf sein Glück warten? Kann man Glück teilen?

Phase 2: Anschlussfähigkeit

Methode: Innere Stimmen²⁴

Um viele verschiedene subjektive Lernprozesse anzuregen, erfolgt ein korrelativer Anschluss ans eigene Erleben und bestehende Erfahrungen.

Innere Stimmen mit folgenden Sätzen:

- ich habe Glück, wenn...
- ich wünsche mir...
- dankbar bin ich...
- Mein/e Freund/in freut sich, wenn ich...
- Andere freuen sich...

Anschließend Austausch über Sätze in Kleingruppen und Versuch einer Definition von Glück. Dabei die Methoden von Schüler/innen wählen lassen (zum Beispiel: Bilder, Sätze). Präsentation und Gespräch im Plenum: Woher kommt Glück? Kann man auf sein Glück nur hoffen, oder kann man etwas dafür tun? Kann man Glück festhalten?

Phase 3: Hypothesen

Methode: Diskussion

Einstieg anhand der kontroversen Bibelstelle: „Wer hat, dem wird gegeben“ (Mt 25,29). Ziel: die gemeinsame Definition von Problemen, die möglichst von den Schülerinnen selbst entwickelt werden, z.B.: Stimmt der beschriebene ‚Matthäus-Effekt‘? Ist jeder seines Glückes Schmied, oder ist Glück unverfügbar? Ist

²⁴ s.o. zur Beschreibung der Methode.

Glück eine Einbildung? Was kann man für das eigene Glück und das anderer Menschen tun?

Phase 4: Untersuchen, Experimentieren, Lösungen

Methode: Projektarbeit

Die Schüler erörtern in einem praktischen Projekt in Kleingruppen oder alleine eines der definierten Probleme. Dieses Projekt wird aus den im 3. Schritt gebildeten Hypothesen heraus entwickelt, die Lehrperson unterstützt mit Ideen, Materialien und Organisation.

Mögliche Projekte:

- Recherche zur Glücksforschung und Erstellung einer Präsentation
- Interviews mit Familienmitgliedern oder anderen Personen (Glück – früher / heute) und Erstellung einer Wandzeitung
- künstlerische oder filmische Auseinandersetzung mit der Bibelstelle Mt 25,29
- Projekt und Reflexion: ‚Ich initiere eine Glückserfahrung für eine andere Person‘
- eine Glücksinitiative an unserer Schule

Phase 5: Üben, Transfer, Anwendung

Im Plenum werden die im Projekt erarbeiteten Ergebnisse präsentiert und die inhaltlich und im Lernprozess gemachten Erfahrungen reflektiert.

Methode: Speakers' Corner²⁵ zum Thema ‚mein Glück, dein Glück?‘

Die Schüler/innen veröffentlichen ihre subjektiven Lernerfahrungen in der Lerngruppe.

²⁵ Die Methode ‚Speakers' Corner‘ verdanke ich einer Fortbildung im November 2008 bei Helmut Kreller im Nürnberger Zentrum für Seelsorge, Beratung und Supervision ‚spiel—zeit‘.

2 Stühle stehen als Rednerpulte in der Mitte, gekennzeichnet mit der Aufschrift ‚mein Glück‘ und ‚dein Glück‘.

Impuls: ‚Was wisst ihr jetzt eigentlich vom eigenen Glück und vom Glück anderer?‘ Die Schülerinnen bewegen sich frei im Raum, jeder ist bei sich und bei der Frage, eventuell läuft leise beschwingte Musik im Hintergrund. Jede kann an einen Stuhl treten und dort etwas zu dem Impuls sagen oder auch auf bereits Gesagtes reagieren.

Abschließend reflektieren die Schüler die gesamten Projektergebnisse und die Hypothesen.

Die Ergebnisse der Unterrichtseinheit fließen kontinuierlich in den weiteren Unterricht ein.

2.3. Hat das alles einen Sinn – für mich?

Ideen für eine Unterrichtsreihe nach konstruktivistischen Grundsätzen zum Rahmenthema ‚Mensch sein, Mensch werden‘ an einer gewerblichen Berufsfachschule²⁶

Zielareal: Der Mensch ist ein Wesen, das einen Sinn sucht / braucht / hat.

Lernintentionen:

- Erkennen eigener Sinnkonstrukte
- Auseinandersetzung mit fremden Sinnkonstrukten

²⁶ Im Folgenden wird ein Ideenpool zur Verfügung gestellt, der die fünf Phasen eines konstruktivistischen Lehr-Lern-Prozesses berücksichtigt, aber im Bewusstsein der Unterschiedlichkeit der schulischen Situationen noch keine konkrete Auswahl aus den Angeboten trifft. Die Ideen zu diesem Pool entstanden gemeinsam mit den Religionslehrern Klaus Behlke, Marc Fachinger, Sebastian Lindner und Harald Sturm. Sie wurden erstmals in knapper Fassung veröffentlicht von Viera Pirker, Hat das alles einen Sinn – für mich? Unterrichtsreihe nach konstruktivistischen Grundsätzen zum Rahmenthema „Mensch sein – Mensch werden“ an gewerblicher BFS, in: rabs 41 (2009) 1, 9.

- Kritische Reflexion und Erweiterung eigener Sinnkonstrukte

Phase 1: Emotionale Reaktion

- Einzelübung zum Arbeitsblatt „Der 24h-Tag – Was bestimmt mein Leben?“ (s. Anhang)
- Innere Stimmen mit den Sätzen: „Wichtig ist mir...“; „Zum Leben brauche ich...“; „Bei Sinn denke ich...“
- Heinrich Böll, Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral²⁷; den Schluss um die Reaktion des Fischers kürzen, mögliche Reaktionen überlegen. Methode: Gruppenaufstellung mit Diskussion der Standpunkte
- Röyksopp, Video „remind me“²⁸ zu den Themen Alltag, Sinnlosigkeit, Umgang mit Zeit. Drei Schritte in Kleingruppen: ‚Emotionen / Eindrücke‘ – ‚Bezug zur Alltagswelt‘ – ‚Thema / Problem des Clips‘.

Phase 2: Anschlussfähigkeit

- Wenn ich noch einen Tag zu leben hätte ...: Methode: Kartenabfrage (5 Karten pro Person) mit Reduzierung der Antwortkarten durch Gruppenauswahl. 2er → 4er → 8er-Gruppe, danach Favoriten in einer Mind-Map ordnen.
- Herbert Grönemeyer, Mensch²⁹: Ich-Botschaft des Lehrers („Lied finde ich gut“). Schüler/innen bringen eigene Sinn-

²⁷ Heinrich Böll, Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral, in: ders., Werke: Romane und Erzählungen 1961 – 1970 (Werke; Band 4), Köln 1994, 267 – 269 bzw. http://www.uni-flensburg.de/asta/pol_kultur_anekdote.htm (letzter Abruf: 12. Dezember 2008).

²⁸ Röyksopp, Remind me, auf: Remind me [CD], Wall of Sound / EMI, 2002; Musikvideo zum Song: <http://royksopp.com/videos/remind-me> (letzter Abruf: 16. Oktober 2009).

²⁹ Herbert Grönemeyer, Mensch, auf: Mensch [CD], Grönland / EMI, 2002, 4, bzw. <http://www.groenemeyer.de/musik/alben/mensch-2002/titel-texte/01-mensch/> (letzter Abruf: 12. Dezember 2008).

Lieder und Texte in den Unterricht und formulieren Ich-Botschaften.

- Grabinschrift: ‚Was würde heute auf meinem Grabstein stehen?‘
- Paul Klee, Hauptweg und Nebenwege; Friedensreich Hundertwasser, Der große Weg: Ausgehend von Bildern eine Verknüpfung mit dem eigenen Leben vornehmen.

Phase 3: Hypothesen, Untersuchen, Experimentieren

Die Schwerpunkte für diese Phase werden gemeinsam entwickelt nach Ideen und Neigungen der Lernenden sowie Angeboten des Lehrers. Sie ermöglichen es, verschiedene Sinnentwürfe kennenzulernen bzw. sich damit zu konfrontieren.

Methode: Projektbearbeitung in Einzel- oder Gruppenarbeit, z.B. Recherchen, Interviews, Fragebögen, Gäste einladen, Rollen inszenieren, Kurzfilm produzieren, Webseite gestalten.

Mögliche Schwerpunkte:

- Lieder und Texte: Herausarbeiten zentraler Perspektiven und Verknüpfung mit den Sinnkonstrukten der dafür relevanten (Jugend-)Kulturen (zum Beispiel: Hip-Hop, Punk, Emo, Metal...)
- Erich Fromm, Haben oder Sein als Ansatzpunkt³⁰
- Organspendeausweis – ja oder nein?
- Hospiz und Sterbebegleitung
- Der edle achtfache Pfad (Buddhismus)
- Koh 1,4-11 (kosmologischer Kreislauf) und Koh 3,1-8 (menschlicher Kreislauf) – ist dies das Leben? Vertiefung im Kontext des gesamten Buches Kohelet
- Labyrinth – Symbol und Wirklichkeit; Labyrinth bauen

³⁰ Erich Fromm, Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft (32. Auflage), München 2004.

Phase 4: Lösungen

- Gegenseitiges Kennenlernen der Projekte
- Collage / Piktogramm erstellen: ‚Was ist mir wichtig im Leben?‘; Ausstellung
- Individuelle Zusammenfassung des in Phase 3 Bearbeiteten. Methode: Schreibe eine 17-Wörter-SMS an deine Freundin in einer anderen Stadt.

Phase 5: Üben, Transfer, Anwendungen

- im weiteren Unterricht kontinuierlich an die Lösungen anknüpfen
- Präsentation der Ergebnisse im Schulgebäude, im Internet...
- Begegnung mit praktisch Bildbaren
- Fastenzeit, Ramadan bewusst gestalten
- Meditation / Kontemplation und Aktion verbinden

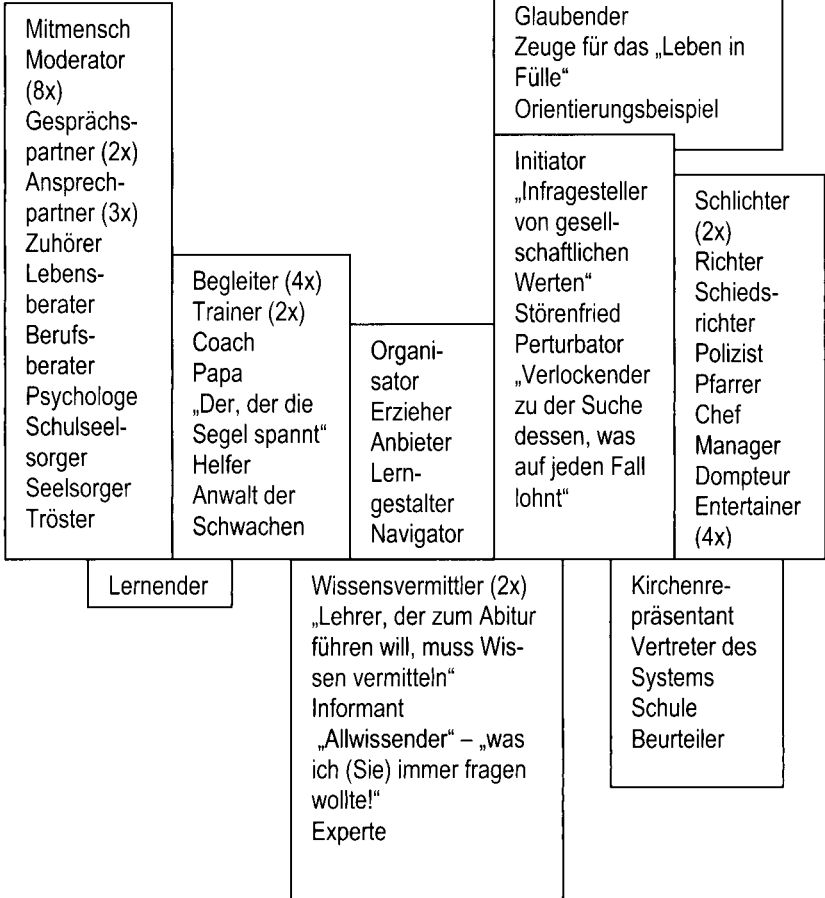
Tröster – Trainer – Störenfried:

Religionslehrer/innen in ihrem Alltag an berufsbildenden Schulen
Welche Rollen haben Religionslehrerinnen und Religionslehrer an berufsbildenden Schulen, welche Rollen brauchen sie gerade in konstruktivistischer Perspektive?

24 Teilnehmer/innen einer Lehrerfortbildung haben insgesamt 99 Rollen benannt. Die Zusammenstellung auf den beiden folgenden Seiten zeigt die Vielfalt der Perspektiven auf den beruflichen Alltag von Lehrerinnen und Lehrern deutlich auf. Sie sind von den Lehrerinnen und Lehrern selbst gruppiert worden, Mehrfachnennungen sind durch Zahlen angegeben.

‚Rollen, die ich habe‘ und ‚Rollen, die ich brauche‘: Im Zentrum beider Perspektiven stehen Interaktionsrollen, die das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden symbolisieren. Eher untergeordnet sind klassische Lehrerrollen. Vielfach verstehen sich Religionslehrer als Gegenwind im System der Schule.

Rollen, die ich habe

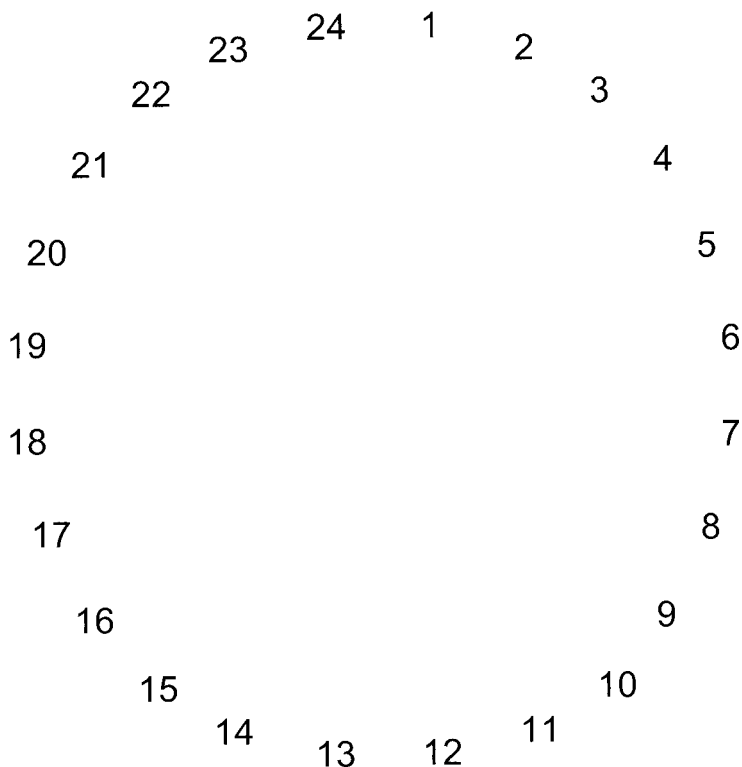


Rollen, die ich brauche

<p>Prozess-Koordinator Chef Polizist Unterhalter persönliche Autorität Guru? Steuermann, Steuerfrau „Klare innere Zielsetzungen Habender“ Moderator Mediator</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="474 427 696 579"> <p>Fragender Mit-Suchender Lernender Lernbegleiter</p> </td> <td data-bbox="696 323 893 630"> <p>Zuhörer geduldiger Zuhörer</p> <p>Engel Seelsorger Beichtvater Seelenheiler Tröster</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="474 667 696 786"> <p>Fachmann Nachschlagewerk</p> </td> <td data-bbox="696 630 893 810"> <p>Erzähler Glaubender Narr „Grenzgänger“</p> </td> </tr> </table>	<p>Fragender Mit-Suchender Lernender Lernbegleiter</p>	<p>Zuhörer geduldiger Zuhörer</p> <p>Engel Seelsorger Beichtvater Seelenheiler Tröster</p>	<p>Fachmann Nachschlagewerk</p>	<p>Erzähler Glaubender Narr „Grenzgänger“</p>
<p>Fragender Mit-Suchender Lernender Lernbegleiter</p>	<p>Zuhörer geduldiger Zuhörer</p> <p>Engel Seelsorger Beichtvater Seelenheiler Tröster</p>				
<p>Fachmann Nachschlagewerk</p>	<p>Erzähler Glaubender Narr „Grenzgänger“</p>				
<p>„Lehrkraft in einem ordentlichen Unterrichtsfach“ Legitimierter („Beauftragter“)</p>	<p>„Ich brauche von der Schule eine Organisationsänderung: Abmeldung vom RU bedeutet keine Freistunde!“</p>				

Ein Tag hat 24 Stunden...

*Was machen Sie eigentlich den ganzen Tag?
Tragen Sie in den Zeitkreis ein, womit Sie an einem ganz normalen Arbeits- / Schultag in Ihrem Leben Ihre Zeit verbringen.*



Materialanhang

Heinrich Böll: **Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral**

In einem Hafen an einer westlichen Küste Europas liegt ein ärmlich gekleideter Mann in seinem Fischerboot und döst. Ein schick angezogener Tourist legt eben einen neuen Farbfilm in seinen Fotoapparat, um das idyllische Bild zu fotografieren: blauer Himmel, grüne See mit friedlichen schneeweißen Wellenkämmen, schwarzes Boot, rote Fischermütze. Klick. Noch einmal: klick. Und da aller guten Dinge drei sind und sicher sicher ist, ein drittes Mal: klick.

Das spröde, fast feindselige Geräusch weckt den dösenden Fischer, der sich schläfrig aufrichtet, schläfrig nach einer Zigarettenschachtel angelt; aber bevor er das Gesuchte gefunden, hat ihm der eifrige Tourist schon eine Schachtel vor die Nase gehalten, ihm die Zigarette nicht gerade in den Mund gesteckt, aber in die Hand gelegt, und ein viertes Klick, das des Feuerzeuges, schließt die eilfertige Höflichkeit ab. Durch jenes kaum messbare, nie nachweisbare Zuviel an flinker Höflichkeit ist eine gereizte Verlegenheit entstanden, die der Tourist – der Landessprache mächtig - durch ein Gespräch zu überbrücken versucht.

„Sie werden heute einen guten Fang machen.“ Kopfschütteln des Fischers.

„Aber man hat mir gesagt, daß das Wetter günstig ist.“ Kopfnicken des Fischers.

„Sie werden also nicht ausfahren?“ Kopfschütteln des Fischers, steigende Nervosität des Touristen. Gewiß liegt ihm das Wohl des ärmlich gekleideten Menschen am Herzen, nagt an ihm die Trauer über die verpaßte Gelegenheit.

„Oh, Sie fühlen sich nicht wohl?“ Endlich geht der Fischer von der Zeichensprache zum wahrhaft gesprochenen Wort über. „Ich fühle mich großartig“, sagt er. „Ich habe mich nie besser ge-

fühlt.“ Er steht auf, reckt sich, als wolle er demonstrieren, wie athletisch er gebaut ist. „Ich fühle mich phantastisch.“

Der Gesichtsausdruck des Touristen wird immer unglücklicher, er kann die Frage nicht mehr unterdrücken, die ihm szusagen das Herz zu sprengen droht: „Aber warum fahren Sie dann nicht aus?“ Die Antwort kommt prompt und knapp. „Weil ich heute morgen schon ausgefahren bin.“

„War der Fang gut?“ „Er war so gut, daß ich nicht noch einmal auszufahren brauche, ich habe vier Hummer in meinen Körben gehabt, fast zwei Dutzend Makrelen gefangen...“ Der Fischer, endlich erwacht, taut jetzt auf und klopfte dem Touristen beruhigend auf die Schultern. Dessen besorgter Gesichtsausdruck erscheint ihm als ein Ausdruck zwar unangebrachter, doch rührender Kummernis. „Ich habe sogar für morgen und übermorgen genug“, sagt er, um des Fremden Seele zu erleichtern. „Rauchen Sie eine von meinen?“ „Ja, danke.“

Zigaretten werden in die Mündel gesteckt, ein fünftes Klick, der Fremde setzt sich kopfschüttelnd auf den Bootsrand, legt die Kamera aus der Hand, denn er braucht jetzt beide Hände, um seiner Rede Nachdruck zu verleihen.

„Ich will mich ja nicht in Ihre persönlichen Angelegenheiten mischen“, sagt er, „aber stellen Sie sich mal vor, Sie führen heute ein zweites, ein drittes, vielleicht sogar ein viertes Mal aus, und Sie würden drei, vier, fünf, vielleicht gar zehn Dutzend Makrelen fangen – stellen Sie sich das mal vor.“

Der Fischer nickt.

„Sie würden“, fährt der Tourist fort, „nicht nur heute, sondern morgen, übermorgen, ja, an jedem günstigen Tag zwei-, dreimal, vielleicht viermal ausfahren – wissen Sie, was geschehen würde?“

Der Fischer schüttelt den Kopf.

„Sie würden sich spätestens in einem Jahr einen Motor kaufen können, in zwei Jahren ein zweites Boot, in drei oder vier Jahren vielleicht einen kleinen Kutter haben, mit zwei Booten und dem Kutter würden Sie natürlich viel mehr fangen – eines Tages wür-

den Sie zwei Kutter haben, Sie würden...“, die Begeisterung verschlägt ihm für ein paar Augenblicke die Stimme, „Sie würden ein kleines Kühlhaus bauen, vielleicht eine Räumerei, später eine Marinadenfabrik, mit einem eigenen Hubschrauber rundfliegen, die Fischschwärme ausmachen und Ihren Kuttern per Funk Anweisungen geben. Sie könnten die Lachsrechte erwerben, ein Fischrestaurant eröffnen, den Hummer ohne Zwischenhändler direkt nach Paris exportieren – und dann...“, wieder verschlägt die Begeisterung dem Fremden die Sprache.

Kopfschüttelnd, im tiefsten Herzen betrübt, seiner Urlaubsfreude schon fast verlustig, blickt er auf die friedlich herein rollende Flut, in der die ungefangenen Fische munter springen. „Und dann“, sagt er, aber wieder verschlägt ihm die Erregung die Sprache. Der Fischer klofft ihm auf den Rücken, wie einem Kind, das sich verschluckt hat.

„Was dann?“ fragt er leise.

„Dann“, sagt der Fremde mit stiller Begeisterung, „dann könnten Sie beruhigt hier im Hafen sitzen, in der Sonne dösen – und auf das herrliche Meer blicken.“

„Aber das tu' ich ja schon jetzt“, sagt der Fischer, „ich sitze beruhigt am Hafen und döse, nur Ihr Klicken hat mich dabei gestört.“

Tatsächlich zog der solcherlei belehrte Tourist nachdenklich von dannen, denn früher hatte er auch einmal geglaubt, er arbeite, um eines Tages einmal nicht mehr arbeiten zu müssen, und es blieb keine Spur von Mitleid mit dem ärmlich gekleideten Fischer in ihm zurück, nur ein wenig Neid.

Quelle: Heinrich Böll (1963), Werke: Romane und Erzählungen 4. 1961 – 1970. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1994, 267 – 269.

Herbert Grönemeyer: **Mensch**

Momentan ist richtig
Momentan ist gut
Nichts ist wirklich wichtig
Nach der Ebbe kommt die Flut
Am Strand des Lebens
Ohne Grund, ohne Verstand
Ist nichts vergebens
Ich bau die Träume auf den Sand

Und es ist, es ist ok
Alles auf dem Weg
Und es ist Sonnenzeit
Unbeschwert und frei
Und der Mensch heißt Mensch
Weil er vergisst
Weil er verdrängt
Und weil er schwärmt und stählt
Weil er wärmt, wenn er erzählt
Und weil er lacht
Weil er lebt
Du fehlst

Das Firmament hat geöffnet
Wolkenlos und ozeanblau
Telefon, Gas, Elektrik
Unbezahlt und das geht auch
Teil mit mir deinen Frieden
Wenn auch nur geborgt
Ich will nicht deine Liebe
Ich will nur dein Wort

Und es ist, es ist ok
Alles auf dem Weg
Und es ist Sonnenzeit
Ungetrübt und leicht
Und der Mensch heißt Mensch
Weil er irrt und weil er kämpft
Und weil er hofft und liebt
Und weil er mitfühlt und vergibt
Und weil er lacht
Und weil er lebt
Du fehlst
Oh, weil er lacht
Weil er lebt
Du fehlst

Es ist, es ist ok
Alles auf dem Weg
Und es ist Sonnenzeit
Ungetrübt und leicht
Und der Mensch heißt Mensch
Weil er vergisst
Weil er verdrängt
Und weil er schwärmt und glaubt
Sich anlehnt und vertraut
Und weil er lacht
Und weil er lebt
Du fehlst

Oh, es ist schon ok
Es tut gleichmäßig weh
Es ist Sonnenzeit
Ohne Plan, ohne Geleit
Der Mensch heißt Mensch
Weil er erinnert, weil er kämpft
Und weil er hofft und liebt
Weil er mitfühlt und vergibt
Und weil er lacht
Und weil er lebt
Du fehlst
Oh, weil er lacht
Und weil er lebt
Du fehlst