

3.1.2 Didaktische Ansätze im späten 20. und 21. Jahrhundert und ihre Bezüge zur Kulturschule

Auch im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts sowie nach der Jahrtausendwende lässt sich keine einheitliche Definition oder gar ein einheitliches Vorgehen im Sinne einer Didaktik feststellen (Lüders 2012, S. 269), der alle Lehrkräfte in allen Schulen folgen würden.

Vielmehr kristallisierten sich unterschiedliche Positionen heraus, die unterschiedliche Erkenntnis- und Wissenstheorien betonten (Gudjons & Traub 2016, S. 239; Delles 2021, S. 1), womit unterschiedliche didaktische Theorien begründet wurden. Die jeweiligen Definitionen einer Didaktik tragen dieser Schwerpunktsetzung Rechnung. Als verbindendes Glied zeigt sich, dass jedwede Beschäftigung mit einer Didaktik stets die drei Dimensionen ‚Inhalt‘, ‚Lernende‘ und ‚Lehrkräfte‘ berücksichtigt, wenngleich diese spezifisch unterschiedlich gewichtet werden (Arnold & Schön 2019, S. 32 f.).

Traditionell lassen sich seit dem Zweiten Weltkrieg vier große didaktische Theoriefamilien unterscheiden (Terhart 2002; Posch 2020, S. 205):

- die bildungstheoretische Didaktik,
- die lehr-lerntheoretische Didaktik,
- die kommunikative Didaktik sowie
- die konstruktivistische Didaktik.

Die bildungstheoretische Didaktik

Bildungstheoretische Didaktiken sind die ältesten der aufgeführten didaktischen Traditionen. Mit einer Blütezeit in den 50er und 60er Jahren waren sie bis Mitte der 1980er Jahre die dominierende Form der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen (Jank & Meyer 1994). Ihr prominentester Vertreter ist Wolfgang Klafki (1927–2016), der die bildungstheoretische Didaktik als „Didaktik der Bildungsinhalte“ (Lehner 2019, S. 50) begründete. Grundlegende Zielstellung der bildungstheoretischen Didaktik ist die „Anbahnung von Bildung durch Begegnung junger Menschen mit Kultur“ (Terhart 2019, S. 153), wobei ein besonderes Augenmerk auf der Auswahl geeigneter Bildungsinhalte oder auch curricularer Aspekte (Terhart 2019; Hippel, Tippelt & Gebrande 2018; Tulodziecki, Herzig & Blömeke 2017) liegt.

In seiner Herangehensweise an Unterricht versuchte Klafki materiale und formale Bildung zu vereinen. Er integriert dazu die konkreten Inhalte und die zu erwerbenden Fähigkeiten in ein ganzheitliches Bildungskonzept, um Inhalte leichter zu erschließen (Klafki 1963).

Die auf dieser Basis ausgewählten, zu vermittelnden Bildungsinhalte werden aus drei Perspektiven betrachtet – der Elementaren, der Fundamentalen und der Exemplarischen. Das Elementare beschreibt zentrale Fragestellungen und Inhalte eines Faches. Das Fundamentale bezieht sich auf das Wissensfundament, das für unterschiedliche Jahrgangsstufen unterschiedliche Durchdringungstiefen besitzen kann. Das Exemplarische umfasst Beispiele, anhand derer die Inhalte verdeutlicht werden können (Lehner 2009, S. 75; Kron, Jürgens & Standop 2014, S. 72 f.).

Für die Lehrkräfte bedeutet dies, Inhalte auszuwählen, anzuordnen und zu verdeutlichen (Terhart 2019), in einer Weise, wie sie dem Lehrplan entsprechen. Methodische Fragen, beispielsweise zu der Sequenzierung des Lernens, die dazu beitragen, dass alle Lernenden, je nach ihrem eigenen Vermögen und Vorwissen Anschluss finden und Wissen aneignen können, stehen in den bildungstheoretischen Didaktiken eher im Hintergrund (Klafki 1970). Bestimmte Unterrichtsmethoden werden nur dann explizit herangezogen, wenn sie bestimmten inhaltlichen Aspekten dienen (Lehner 2019, S. 53).

Mit zunehmend aufkommender Unterrichtsforschung sowie aus unterrichtspraktischer Perspektive wurde im Lauf der Zeit die starke inhaltliche Ausrichtung der bildungstheoretischen Didaktik verstärkt in Frage gestellt. Dies führte dazu, dass in den 1980er Jahren die Bildung als Begegnung der Lernenden mit der Kultur zunehmend in Richtung der Stärkung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (Kron, Jürgens & Standop 2014, S. 85) weiterentwickelt und „bildendes Unterrichten [als] eine moralisch-praktische Kunst“ (Terhart 2019, S. 153) vertieft wurde. Die bildungstheoretische Didaktik wird nun zu einer kritisch-konstruktiven Didaktik.

Kritisch-konstruktive Didaktik

Handlungsleitendes Element zur Auswahl von Bildungsinhalten liegt bei der kritisch-konstruktiven Didaktik zunehmend in der Beantwortung der Frage, „mit welchen Fragen sich junge Menschen auseinandersetzen [müssen], um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen“ (Klafki 1985, S. 461).

Die Lernenden sind im Sinne dieser kritisch-konstruktiven Didaktik gebildet, wenn sie „ihr Leben selbstbestimmt gestalten, über gesellschaftliche Entwicklungen mitentscheiden bzw. mitbestimmen und sich solidarisch jenen gegenüber verhalten, die in der einen oder anderen Weise als benachteiligt gelten“ (Lehner 2019, S. 53).

Als hilfreiches Instrument zur Entscheidungsfindung für den Unterricht diente in der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung die didaktische Analyse, die Wolfgang Klafki in der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung zu einem ‚Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung‘ (Klafki 1985) weiterentwickelte (Abb. 13).

Ausgangspunkt der didaktischen Analyse bestand darin, anhand von fünf Leitfragen einen angemessenen Bildungsgehalt für die Lernenden auszuwählen. Die Fragen umfassten unterschiedliche Perspektiven:

- Die *Gegenwartsbedeutung*: Welche Bedeutung hat der Bildungsinhalt (Wissen, Erkenntnis, Fähigkeit, Fertigkeit usw.) für das gegenwärtige Leben der Lernenden?
- Die *Zukunftsbedeutung*: Welche Bedeutung hat der Bildungsinhalt (Wissen, Erkenntnis, Fähigkeit, Fertigkeit usw.) für das künftige Leben der Lernenden?
- Die *exemplarische* Bedeutung: Für welchen grundlegenden Aspekt (Grundprinzip, Kriterium, Schlüsselkonzept, Problemstellung, Methode usw.) ist der Inhalt exemplarisch oder typisch?
- Die *Sachstruktur*: Wie ist der Bildungsinhalt in sich strukturiert?
- Die *Zugänglichkeit*: Wie lässt sich der Bildungsinhalt für eine bestimmte Lerngruppe veranschaulichen (Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Elemente etc.)?

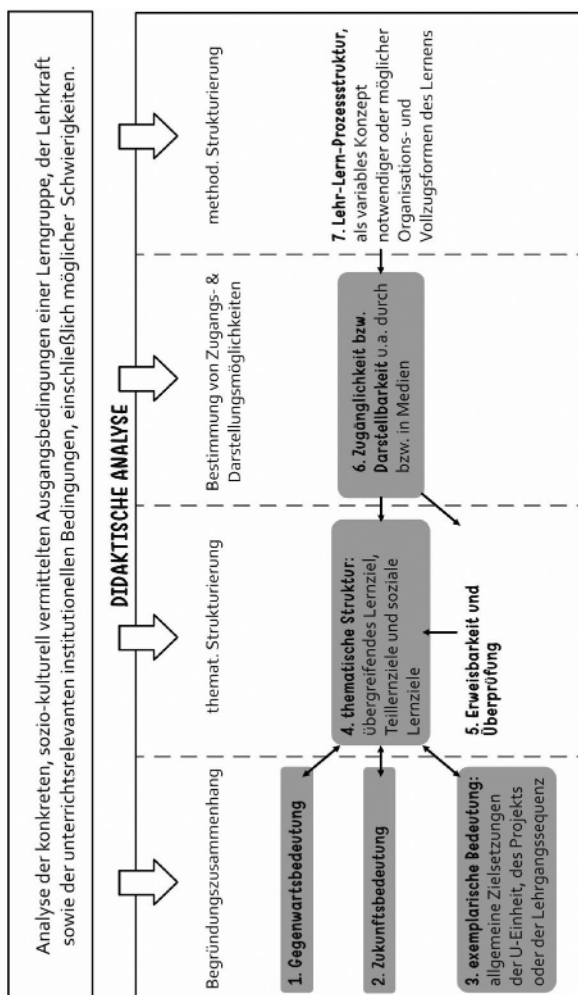


Abb. 13: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (Klafki 1997, S. 18)

Ihre Erweiterung zum Perspektivenschema erfolgte durch die Aspekte der Erweisbarkeit und Überprüfbarkeit von Leistung sowie der methodischen Strukturierung (Klafki 1985, S. 280 ff.). Darüber hinaus wird der didaktischen Analyse eine Bedingungsanalyse vorangestellt. Diese umfasst eine detaillierte Erfassung individueller und soziokultureller Merkmale der Lernenden, der Lehrkräfte selbst sowie der institutionellen Bedingungen, um herauszufinden, auf welchen Voraussetzungen bei der individuellen Lerngruppe aufgebaut werden kann.

Die Entwicklung einer Kulturschule in der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Tradition würde bedeuten, den „Bildungsgehalt schulischer Inhalte [im Besonderen] für die wechselseitige Erschließung von Mensch und

Welt“ (Klepacki 2014, S. 4) zu nutzen. Ausgangspunkt können hier zentrale gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungen sein, wie beispielsweise die Transkulturalität, die Digitalisierung, die Individualisierung, oder auch die Globalisierung. Die Auseinandersetzung mit diesen interdisziplinären Herausforderungen lässt sich in vielen Fächern ansiedeln. Sie ermöglicht, schulindividuelle Themengeflechte zu erstellen, die Lernende darin unterstützen, der Welt zu begegnen (ebd.). Demokratisch-emanzipatorische Bildungsprozesse werden durch diese Anbindung in authentischen Handlungsfeldern erlebbar und unterstützen nicht nur die gegenwärtige Erschließung der Inhalte, sondern auch deren nachhaltigen Einfluss auf die Zukunft der Schüler:innen.

Konkret würde dies bedeuten,

„relevante sprachlich-literarische, mathematisch-naturwissenschaftliche, historisch-sozialwissenschaftliche sowie ästhetisch-expressive Dimensionen und Fragestellungen [in den Themenfeldern] zu identifizieren und konstitutiv aufeinander zu beziehen. Eine so verstandene Kulturschule müsste sodann z. B. das Ästhetische und Ethische in Naturwissenschaft und Technik, das Naturwissenschaftliche in den Künsten (vgl. z. B. Architektur und Design oder moderne Formen digitaler Kunst) oder das Politische im Sprachlichen (vgl. kulturelle und soziale Macht von politischen Diskursen) aufsuchen und sie müsste beispielsweise das Transkulturelle oder das Postmigrantische auf Fragen des schulischen Kanons, der unterrichtlichen Kommunikation und der Werteerziehung beziehen und so kulturelle Heterogenität bildungstheoretisch fruchtbar machen.“ (Klepacki 2014, S. 4)

Im Rahmen der Bedingungsanalyse schulischer Bildungsprozesse ist es für Kulturschulen wichtig, nicht nur die individuell Beteiligten, also Lehrkräfte und Lernende zu betrachten, sondern gleichermaßen systematisch das sozial-kulturelle Umfeld für die Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu nutzen, um ein ganzheitliches und umfassendes Lernangebot zu gestalten.

Lehr-Lerntheoretische Didaktik

Als Gegenentwurf zur bildungstheoretischen Didaktik entwickelte Paul Heimann in den frühen 1960er Jahren die lerntheoretische Didaktik. Er warf der Didaktik Klafkis „Stratosphärendenken“ (Heimann 1962, S. 410) vor, welches für die Tätigkeit im konkreten Unterricht wenig Praktikabilität besitze.

Heimann stellte in seinem didaktischen Modell deshalb den Begriff des Lernens in den Vordergrund und nahm die „Perspektive der planenden und analysierenden“ (Terhart 2019, S. 259) Lehrkraft ein. Er schreibt der Lehrkraft somit gleichzeitig eine forschende wie eine praktische Rolle zu, die miteinander in Einklang gebracht werden müssten. Als unterstützendes Instrument entwickelte

Heimann gemeinsam mit Gunter Otto und Wolfgang Schulz ein Strukturmodell, das zunächst als *Berliner Modell* bekannt wurde (Abb. 14). Seine unterschiedlichen Perspektiven dienen dazu, sich zentrale Fragestellungen zur Gestaltung von Lernprozessen bewusst zu machen und diese dann gezielt für die Entwicklung von Unterricht zu nutzen (Kron 1994, S. 138).

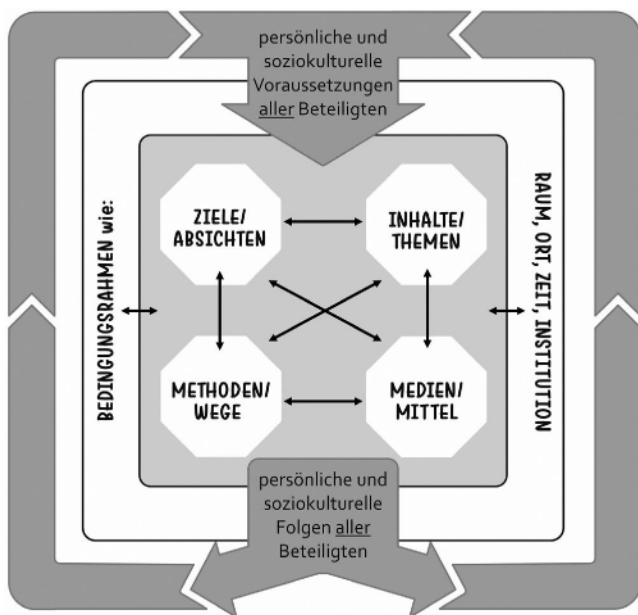


Abb. 14: Berliner Modell

Die Betonung von Inhaltsfragen steht hier in einer engen Verwobenheit mit den Zielen des jeweiligen Lernprozesses sowie den Methoden dorthin zu gelangen und den dafür genutzten Medien. Alle Fragestellungen zur Gestaltung des Unterrichts sind dabei vor dem Hintergrund der Lernumgebung zu beantworten. Um die individuellen Lernenden besonders zu unterstützen, wurden der offene Unterricht, selbstständiges Lernen oder handlungsorientierte Methoden betont – Vorgehensweisen, die insbesondere von kognitiv leistungsstarken Lernenden sehr effektiv genutzt werden können (Sliwka & Klopsch 2022, S. 20).

Wichtig für eine ganzheitliche Wahrnehmung von Unterricht ist, dass die persönlichen und soziokulturellen Folgen für die Beteiligten, die durch den Unterricht angestoßen wurden, nicht als abgeschlossenes Resultat stehen bleiben, sondern aktiv in die sich anschließende Planung für die folgenden Unterrichtsstunden oder -einheiten aufgegriffen werden.

Unterricht wird auf diese Weise nicht länger als eine „bildende Begegnung“ angesehen, so wie dies Klafki favorisierte, sondern als „zweckrationale und erfolgskontrollierte Organisation von Lehr-Lern-Prozessen“ (Terhart 2019, S. 259).

Stellte das Berliner Modell diesen Aspekt der Erfolgskontrolle noch nicht explizit heraus, so führte dies in seiner Weiterentwicklung zum Hamburger Modell dazu, diese Erfolgskontrolle als Kern des Lernprozesses mit aufzunehmen. Darüber hinaus betrachtet das Hamburger Modell nicht nur die Unterrichtssituation und die sich darin befindenden Lernenden und Lehrenden, sondern auch institutionelle wie gesellschaftliche Bedingungen, die Lehr-Lernprozesse beeinflussen (Schulz 1980) (vgl. Abb. 15).

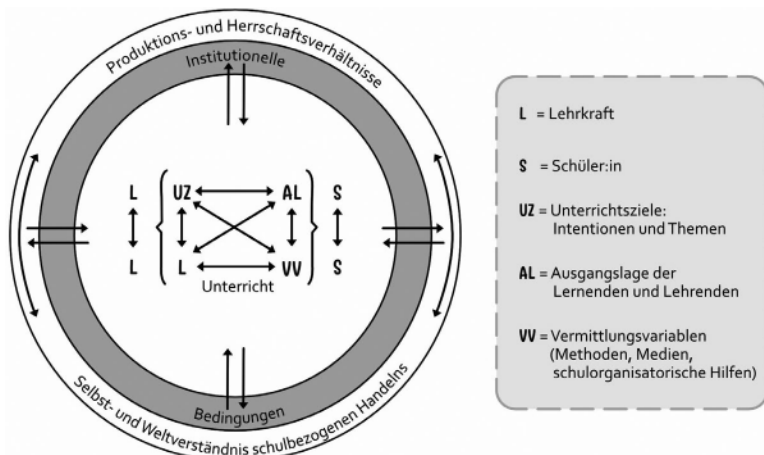


Abb. 15: Hamburger Modell (nach Schulz 1980, S. 82)

Im Gegensatz zum *lerntheoretischen* Berliner Modell betont das *lehrtheoretische* Hamburger Modell zusätzlich im Kern des Unterrichtsgeschehens die Partnerschaftlichkeit von Lehrkräften und Lernenden, die gemeinsam Lehr-Lernprozesse gestalten. Dabei wird der individuelle Personenbezug (Ich), vom Sachbezug (Es) und dem Sozialbezug (Wir) unterschieden und für den Unterricht zusammengeführt (Jank & Meyer 1994).

Die Wahl von Methoden und Medien wird hier zusammengedacht als gemeinsames Ansinnen, Lerninhalte zugänglich zu machen und miteinander in Beziehung zu setzen. Diese Lerninhalte werden nicht mehr explizit ausgewiesen, sondern als Grundlage bzw. Teilbereich der Unterrichtsziele angesehen (Schulz 1980).

Aufgrund des zugrundeliegenden zweckrationalen und pragmatischen Unterrichtsverständnisses lässt sich die lehrtheoretische Didaktik nahe der empirischen Lehr-Lernforschung verorten (Terhart 2019, S. 259).

Die Einbettung in aktuelle Produktions- und Herrschaftsverhältnisse zeigt eine normative, gesellschaftskritische Haltung, die dazu beiträgt, auch das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung, Solidarität, Autonomie und Kompetenz als maßgebliche Eckpfeiler des Bildungssystems mitzudenken (Lehner 2019,

S. 58). Dabei wird besonderer Wert daraufgelegt, Lernende dazu zu befähigen, gesellschaftliche Verhältnisse zu hinterfragen (Jank & Meyer 1994) und diese aktiv zu beeinflussen.

Diese zunehmend kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Seite der Bildung zeigt eine Parallele zur Entwicklung der bildungstheoretischen Didaktik, die auch zunehmend kritische Töne in sich aufnahm und sich zur kritisch-konstruktiven Didaktik entwickelte (s. o.).

Lernen wird in der lehr-lerntheoretischen Didaktik als der „Erwerb von Informationen, die Heranwachsende für ihren persönlichen Emanzipationsprozess benötigen“ (Peterßen 1989, S. 63) aufgefasst, wobei Emanzipation „die Verfügung von Menschen über sich selbst“ (Schulz 1980, S. 25) meint.

Die Emanzipation entspringt damit der Verbindung von Zielen, die auf einer Verhaltensebene angesiedelt sind, d. h. Kompetenz, Autonomie und Solidarität, mit inhaltsbeschreibenden Zielen (Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrungen). Schulz setzt diese unterschiedlichen Zielstellungen innerhalb einer Matrix in Bezug zueinander (vgl. Abb. 16), wodurch unterschiedliche Handlungsfelder entstehen, die in der übergeordneten Planung von Unterricht, der sogenannten Perspektivplanung hilfreich sein können (1980).

INTENTION Absicht THEMEN Erfahrungen	I KOMPETENZ & QUALIFIKATION Wissen, Können, Einstellung	II AUTONOMIE Selbstständigkeit	III SOLIDARITÄT Wille und Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung
1 SACHERFAHRUNG	I / 1	II / 1	III / 1
2 GEFÜHLSERFahrung	I / 2	II / 2	III / 2
3 SOZIALERFAHRUNG	I / 3	II / 3	III / 3

Abb. 16: Matrix des emanzipatorischen Lernens (nach Schulz 1980, S. 39)

Neben der Perspektivplanung, die einen längeren Zeitraum umfasst und einen Rahmen für das Unterrichtshandeln setzt, kennt Schulz die Umrissplanung sowie die Prozessplanung. Mit Hilfe der Umrissplanung werden einzelne Unterrichtseinheiten vorbereitet und methodisch und didaktisch vorstrukturiert. Erst in der Prozessplanung werden dann die stundenindividuellen Teilziele und -schritte des gesamten Lernprozesses festgelegt.

Die Entwicklung einer Kulturschule in Anlehnung an die lehr-lerntheoretische Tradition würde bedeuten, die Lernenden auf einer übergeordneten

Ebene durch Kompetenz, Autonomie und Solidarität zu emanzipieren, was dazu beiträgt, gesellschaftliche Verhältnisse zu hinterfragen und zu beeinflussen. Es ginge also darum, die Künste als Werkzeug bei der „Gestaltung der Natur zum Zweck der Einrichtung des Menschen in einer menschlichen, ihm gemäßen Welt“ (Gethmann-Siefert 1995, S. 268) zu nutzen. Die dabei angestrebte Solidarität zeigt sich in gemeinsam-partizipativen Prozessen, wenn die Lernenden für die „Rechte [zur Selbstbestimmung] jener eintreten, welche über diese Rechte nicht verfügen“ (Hallmann et al. 2021, S. 9), auch wenn die Möglichkeit zur eigenen Selbstbestimmung dabei durch andere begrenzt wird (Taubе 2017, S. 11). Ausgehend von der Selbstbestimmung lässt sich in kulturell-ästhetischen Angeboten Autonomie und Kompetenzerleben erfahren, wenn die Lernenden aktiv handeln und partizipieren können und sich dabei in ihrer Individualität wahrgenommen fühlen. Dabei genügt es nicht grundsätzlich

„offen zu sein, sondern es braucht die Anerkennung der anderen und eine Wertschätzung für andere, damit Teilhabe überhaupt realisierbar wird. [...] Insofern sind die Anerkennung von jemandem und die Solidarität mit [dieser Person] dauerhafte Herausforderungen, denen sich alle Beteiligten gerade in partizipativen Projekten und Prozessen dezidiert stellen müssen.“ (Hallmann et al. 2021, S. 10)

Die gemeinsame künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit Lerngegenständen kann hier anknüpfen, da sich die Lernenden in ihrer eigenen Individualität einbringen dürfen, und gleichsam mit anderen gemeinsam in einen reflexiven Austausch treten, der auch auf gemeinsamen Arbeitsprozessen basieren kann.

Kommunikative Didaktik

Kommunikative Didaktiken, oftmals gemeinsam mit interaktionstheoretischen Ansätzen genannt (z. B. bei Terhart 2005), sind aus einer Gegenbewegung zu den dargestellten bildungstheoretischen und lehr-lerntheoretischen Ansätzen um 1970 entstanden. Im Mittelpunkt stehen bei ihnen weder die inhaltlichen Aspekte der schulischen Bildung noch die planende oder analysierende Perspektive einer Lehrkraft, obgleich sie als wichtiger Teil des Unterrichts wahrgenommen werden (Popp 1976). Kommunikative Didaktiken setzen im Schwerpunkt auf die Kommunikationsprozesse, die die soziale Interaktion im Unterricht prägen. Diese Ausrichtung beruht auf der Annahme, dass Unterricht immer eine soziale Situation ist, innerhalb derer die Lernenden Vorerfahrungen, Sichtweisen und vorhandenes Wissen einbringen, woraus ein Lernprozess entspringt (Terhart 2002, S. 79).

Die kommunikative Didaktik vereint in ihrem Konzept informationstheoretische Kommunikationskonzepte mit Befunden aus der sozialpsychologischen Forschung der Beziehung von Lehrkräften und Lernenden und lässt sich somit

im Bereich der empirisch-psychologischen Unterrichtsforschung verorten. Der Fokus der Beobachtung liegt jedoch eindeutig nicht auf der Instruktion, also der Vermittlung, sondern der Interaktion zwischen allen am Unterricht Beteiligten (ebd. 2005, S. 4).

Diese Fokussierung auf die Kommunikation und die damit verbundene Interaktion führt zu einer „phänomenologisch-kommunikativen Wende der traditionellen Pädagogik“ (Ostertag 2001, S. 30). Bildung wird nicht mehr nur von individuellen Personen erzielt, sondern ist nun inter-subjektiv durch kommunikative Beziehungs- und Sinnstrukturen verankert (Schaller 1978). Bildung wird damit auf Verständigung ausgerichtet, da durch sie eine Verwobenheit der individuellen Beteiligten entsteht, die es zu achten gilt (Ostertag 2001, S. 30) und durch die eine gemeinsame Emanzipation erreicht werden kann. Für die Lehr-Lernprozesse im Unterricht bedeutet dies, dass die Lernenden die Rolle von aktiven Gestalter:innen einnehmen, den Kommunikationsprozess und damit auch den Bildungsprozess mit steuern und reflektieren. Unterricht wird damit höchst schüler:innenorientiert, wobei im Idealfall das traditionelle Gefälle zwischen Lehrkräften und Lernenden aufgelöst wird. Zugespitzt lässt sich formulieren, dass die kommunikative Didaktik einer gruppenorientierten Didaktik (Borsum, Posern & Schittko 1982) entspricht, da alle Beteiligten – Lehrkräfte wie Schüler:innen – sich in einer gleichrangigen Gruppe befinden.

Wie die bildungstheoretische und auch die lerntheoretische Didaktik, veränderte sich auch die kommunikative Didaktik über die Jahrzehnte. So wurde die kommunikative Didaktik, die ursprünglich Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller entwickelten, von Rudolf Biermann und Rainer Winkel in Richtung einer kritisch-kommunikativen Didaktik transformiert.

Kritisch-kommunikative Didaktik

Rainer Winkel definiert in diesem Zusammenhang die kritisch-kommunikative Didaktik als Theorie des schulischen Lehrens und Lernens, die „kommunikative Prozesse mit dem Ziel, vorhandene Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren“ (Winkel 1986, S. 80) betont. Dabei wird auch möglich, diese gegebenenfalls zu verändern. Als übergeordneter Rahmen der schulischen Bildungsprozesse sollen die Ist-Werte unserer Gesellschaft in Soll-Werte überführt werden (vgl. Abb. 17).



Abb. 17: Analyse- und Planungskonzept der Kommunikativen Didaktik
(nach Winkel 1986, S. 84)

Die Unterrichtswirklichkeit wird ausgehend von den folgenden vier Aspekten analysiert und darauf aufbauend geplant: dem Inhaltsaspekt, dem Vermittlungsaspekt, dem Beziehungsaspekt und dem Störaspekt (Winkel 1986). Der auszuwählende Inhalt wird breit angelegt. Er bezieht sich zunächst auf die bisherigen Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden, bedenkt aber gleichfalls aktuelle gesellschaftliche Anforderungen sowie die Zukunftsrelevanz für die Lernenden. Die Vermittlung des Inhalts baut auf kommunikative Interaktion, d. h. die Lernenden werden in den Lehr-Lernprozess aktiv eingebunden, was ihnen möglichst viele Gelegenheiten zu selbstbestimmtem Lernen und Handeln bietet.

Die Beziehungsebene unterstützt die Vermittlung der Inhalte. Die Lehrkräfte verdeutlichen die Unterrichtsstruktur, zeigen sich in Zielen, Inhalten und Vorgehensweisen transparent und nehmen hauptsächlich eine unterstützende und begleitende Rolle ein.

Trotz einer vertrauensvollen Interaktion, bei der sich alle Beteiligten nach eigenem Vermögen in den Lernprozess einbringen können, wodurch eine möglichst produktive Unterrichtsatmosphäre auftritt, werden in der kritisch-kommunikativen Didaktik auch Abbrüche und Störungen innerhalb des Unterrichtsverlaufs explizit benannt. Diese Einschnitte treten auf, „wenn der Unterricht (das Lehren und Lernen also) gestört wird, wenn der schulisch-unterrichtliche

Kommunikationsprozess stockt, endet, außer Kontrolle gerät, wenn er unerträglich, inhuman, sinnlos und schädigend wird“ (Winkel 1986, S. 99). Um möglichen Unterrichtsstörungen vorzubeugen und vorhandene Störungen aufzulösen wird auch hier auf herrschaftsfreie und symmetrische Kommunikation gesetzt (Terhart 2005, S. 5). Anstatt aus einer Perspektive eine Schuldzuweisung zu formulieren, wird gemeinsam partnerschaftlich auf die Situation geschaut und interpretiert, wie es dazu kommen konnte. Lehrkräfte und Lernende können diese so überwinden und gemeinsam noch hochwertigere Lernprozesse schaffen.

Die kritisch-kommunikative Didaktik wird trotz ihrer Vorteile auch kritisiert. So wird ihr vorgeworfen, zu allgemein, formal und überzogen (Keck & Sandfuchs 2004) zu sein. Sie würde Lernende in dem hohen Maße der Mitbestimmung überfordern (Keck & Sandfuchs 2004, S. 241) und an den aktuellen „institutionellen Bedingungen“ (Biermann 1980, S. 35) an Grenzen stoßen, da schulische Bildungsprozesse durch ihre formale Einbettung eine Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden festlegen. Dennoch lassen sich Anhaltspunkte finden, die auch in Kulturschulen betont werden und die dortigen Lernprozesse positiv beeinflussen.

Eine Entwicklung zur Kulturschule in Anlehnung an die kritisch-kommunikative Tradition würde in übergreifendem Sinne bedeuten, Gelegenheiten zu schaffen, innerhalb derer Einzelne ein bewusstes Verhältnis zu sich und ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt eingehen können. Bildung entsteht dabei durch die Beziehung zu sich selbst sowie zur Gesellschaft (Fuchs 1990, S. 28) und ermöglicht, die Gegenwart wahrzunehmen und kritisch-konstruktiv weiterzuentwickeln. Dass Kulturschulen diese Wirkungen erreichen können, lässt sich empirisch zeigen: So entwickeln Lernende, die im Kunst- und Kulturbereich in Praxisprojekte eingebunden sind, hohes Selbstbewusstsein, woraus eine Widerstandsfähigkeit gegenüber alltäglichen Herausforderungen entspringt (ebd.).

Auf einer unterrichtspraktischen Ebene zeigt sich die Anbindung an Kommunikation und Interaktion aus der künstlerisch-ästhetischen Praxis heraus, wie auch aus den Bedürfnissen der Lernenden, die in einer digitalisierten Welt aufwachsen, die selbst primär auf Kommunikation und Kooperation baut.

Kunstvermittlungssituationen sind immer soziale Situationen (vom Lehm 2012), innerhalb derer ästhetische Erfahrungen gemacht werden. Die Kommunikation über diese Erfahrungen trägt dazu bei, das zugrundeliegende Wissen einzubetten und zu vermitteln. Sich mit Kunst auseinanderzusetzen, beinhaltet folglich immer auch das Aufrechterhalten von pädagogischer Kommunikation (Hofmann 2016, S. 4). Vor dem Hintergrund einer digitalisierten Welt lässt sich davon ausgehen, dass die Lernenden sich nicht nur in Situationen austauschen, innerhalb derer alle physisch zusammen sind. Auch digitale Kommunikationsmedien tragen in großem Maße dazu bei, sich zu beteiligen und in Interaktionen zu treten. Kulturschulen können ihre kulturell-ästhetischen Angebote auch auf dieser Ebene mit Lernenden im Dialog entwickeln: Sich als Kulturschule

zu entwickeln, „bedeutet nicht nur ein vorbestimmtes Ziel zu verfolgen, sondern vor allem auch von [Schüler:innen] zu lernen und deren Ressourcen im Blick zu haben“ (Röll 2013, S. 3). Den Lehrkräften wie auch außerschulischen Bildungspartner:innen obliegt es dabei, die Lernenden nicht nur zu begleiten, sondern sie auch darin zu unterstützen, das jeweilige künstlerische Potenzial voll auszuschöpfen.

Konstruktivistische Didaktik

Bei den konstruktivistischen Didaktiken steht nicht die kommunikative Interaktion im Vordergrund der Lernprozesse, sondern die individuelle Konstruktion von Wissen und Kompetenzen. Konstruktivistische Didaktiken gehen damit einerseits aus der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus hervor, integrieren aber zusätzlich Erkenntnisse der Kognitionspsychologie, der Lehr-Lern-Forschung sowie der Systemtheorie (Gudjons & Traub 2016, S. 251; Terhart 2019). Ihren Ursprung haben sie in der Feststellung, dass eine reine Wissensvermittlung den Anforderungen der zunehmend digitalen und komplexen Wissensgesellschaft nicht mehr gerecht wird (Klaßen 2005, S. 167).

Zentrale Annahme des Konstruktivismus besteht darin, dass es keine endgültige objektive Realität gibt, sondern diese sich durch individuelle Wahrnehmungen speist, die eng mit Vorerfahrungen und Vorwissen verbunden sind und sich im sozialen Miteinander entfalten (Terhart 1999, S. 632 f.). Eine direkte Weitergabe oder Übermittlung von Wissen von einer Person auf eine andere ist deshalb nicht möglich. Alle Lernenden müssen ihr Wissen und ihre Kompetenzen eigenaktiv konstruieren. Die konstruktivistische Didaktik betont somit die Diversität der Lernenden. Diese erfordert im Unterrichtsangebot vielfältige Lerngelegenheiten, die für individuelle Lernende anschlussfähig sind. Im Mittelpunkt steht dabei nicht der reine Wissenserwerb, sondern der Kompetenzzuwachs der Lernenden (Utzschneider 2011, S. 12), der dazu beiträgt, dass Wissen angeeignet, erweitert, geteilt und gemeinsam weiterentwickelt werden kann.

Wie dies schon zu Beginn des Jahrhunderts in den reformpädagogischen Überlegungen angelegt war, verweist auch die konstruktivistische Didaktik den traditionellen Fokus auf das Lehren in den Hintergrund und betont eine anregende Gestaltung der Lernumgebung (Lehner 2019, S. 61). Wenngleich sich die Vertreter:innen der konstruktivistischen Didaktik nicht ausschließlich auf reformpädagogische Ideen beziehen, sondern ihre Theorie zusätzlich empirisch herleiten, sind viele Parallelen zu finden. Auch die konstruktivistische Didaktik betont die Eingebundenheit des Wissenserwerbs in aktiv tätiges Tun. Als Grundlage wird hier die Kognitionspsychologie und die dort thematisierten Spuren aufgeführt, die sich im Gehirn bilden, wenn unterschiedliche Handlungs- und Wahrnehmungskanäle während des Lernens genutzt werden (Gluck, Mercado &

Catherin 2010). Dazu bettet sie die Lernerfahrungen in möglichst authentische Situationen und Erfahrungsräume ein, anhand derer gelernt werden kann.

Im Zentrum der konstruktivistischen Didaktik lässt sich ein dreistufiges Modell verorten, das von Kersten Reich (2005) entwickelt wurde (vgl. Abb. 18). Es weist die Stufen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion aus, die innerhalb einer sozial-kulturellen Lernumgebung bedeutungsvoll werden. Innerhalb der Rekonstruktion wird den Lernenden ermöglicht, Wissen aus Situationen, Erlebnissen und Ereignissen aktiv zu erschließen und sich kognitiv anzueignen. Gleichzeitig sollen sie den Sinn und kulturelle wie historische Hintergründe des „Wissens und Wissenserwerbs erlebend und situativ verstehen und reflektieren können“ (Reich 2005, S. 7).

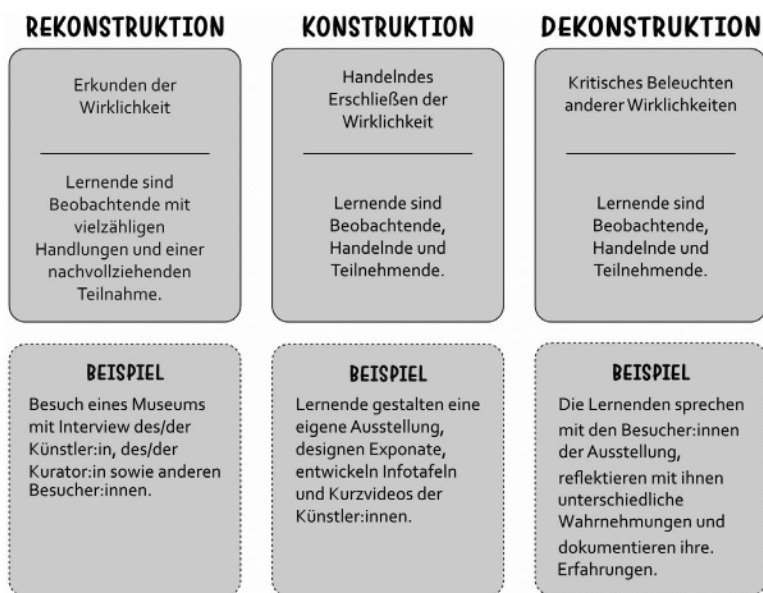


Abb. 18: Konstruktivistisches Lernen (nach Reich 2005, S. 7)

Auf der Stufe der Konstruktion steht die selbstständige Wissenskonstruktion der Lernenden im Vordergrund. Dabei können die Lernenden drei unterschiedliche Rollen einnehmen. Zunächst sind sie Beobachtende im Lernprozess. Darüber hinaus sind sie aktiv teilnehmende Personen, die am gesamten Verlauf des Lernprozesses partizipieren, also über Inhalte und Methoden mitentscheiden. Zusätzlich agieren sie auch als experimentell handelnde Akteur:innen, die eigene Handlungsentwürfe erproben, evaluieren und überarbeiten.

Die Dekonstruktion geht über die Konstruktion hinaus. Nun nehmen die Lernenden eine kritische Haltung ein, reflektieren alternative Lösungen zu ihren Ergebnissen und Erkenntnissen und stellen Grenzen eigenen Handelns und Wissens fest.

Auf allen drei Stufen ist nicht nur das eigenständige Tun der Lernenden wichtig, sondern auch die Einbettung des Lernprozesses in einen konkreten Erfahrungs- und Problemlösekontext. Darüber hinaus findet das Lernen niemals isoliert individuell statt, sondern ist stets in eine Lerngemeinschaft eingebettet (Terhart 2005, S. 83).

Wenngleich die eigene tätige Auseinandersetzung, auch im sozialen Kontext, sich zunächst als anschlussfähig für kulturell-ästhetisches Lernen zeigt, so wird am Konstruktivismus in einer strengen Auslegung Kritik geübt. Hauptkritikpunkt besteht in der Feststellung, dass durch den eigenständigen Wissenserwerb kognitive Lernvorgänge zu stark betont werden. Die Suche danach, die Welt verstehen zu wollen, führt zwangsläufig zu Rückbindungen an Fragestellungen, wodurch eine völlig freie Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur ausgeschlossen wird (Stenger 2002, S. 244). Kulturschulen sind sich dieser Beschränkung nicht nur gewahr, sie verstehen auch, sie nutzbar zu machen. Als Schulen sind sie an Bildungsprozesse gebunden, die jedoch in ihrer Ausrichtung, Methodik und Didaktik nicht festgelegt sind. So wird es möglich, den traditionellen Rahmen zu verlassen und eine möglichst fruchtbare Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur zu suchen. Diese kann an ein traditionelles Bildungsverständnis anknüpfen, das davon ausgeht, dass „Bildung die kognitive Verarbeitung von Erfahrungen meint“ (Pfeiffer 2013, S. 5) und ästhetische Bildung erst dann erreicht ist, wenn ästhetisches Empfinden theoriebasiert rückgekoppelt wurde (Mollenhauer 1986; Selle 1988). Gleichmaßen ist es möglich, dass kulturell-ästhetische Angebote in einem gleichberechtigten Miteinander von kognitiven Prozessen und Erfahrungen angesiedelt werden, dass das traditionelle reflexive Moment durch körperliche, situative, soziale und inszenierte Bildungsprozesse erweitert (Wulf & Zirfas 2007). Denn „was wir als Wirklichkeit annehmen, ist nur das Ergebnis unserer subjektiven Interpunktionen“ (Hoffmann 2003, S. 62).