

Forschendes Lernen im Studiengang Heilpädagogik an der SRH Wilhelm Löhe Hochschule Fürth

Teil III – Qualifikationsziele, Plandidaktik und Problemorientierung

Die Bedeutung von Emotion und Motivation für das Lernen ist enorm wichtig. Jeder Mensch hat schon die Erfahrung gemacht, dass Dinge leichter „von der Hand gehen“, wenn man ein echtes Interesse daran hat, wenn darüber Faszination, Freude und Spannung spürbar werden. Obwohl dieser Zusammenhang bekannt ist, gelingt vielen Lehrenden keine entsprechende Unterrichtsgestaltung. Gerade neue Lehrpersonen neigen dazu, den Unterricht bis ins kleinste Detail zu organisieren. Sie machen „Plandidaktik“: minutiöses, lernzielorientiertes Durchstrukturieren beginnend mit Begrüßung und Sachinformation über die Erarbeitungsphase bis hin zur Ergebnissicherung. Spätestens bei der zweiten ungeplanten Zwischenfrage merken die meisten Lehrenden, dass man nicht alles im Voraus planen kann, nicht muss und auch nicht sollte!

Es erscheint zunächst sinnvoller, sich vor der inhaltlichen Planung zu überlegen, welche Kompetenzen die Lernenden am Ende der Veranstaltung erworben haben sollten und wie diese Fähigkeiten von den Lehrenden erfasst werden können. Erst dann wird, mit Blick auf Qualifikationsziele und Prüfungsform, die Veranstaltung inhaltlich geplant. Bekannt ist dieses Vorgehen unter dem Begriff „Constructive Alignment“ (Biggs, Tang & Kennedy, 2022). Nicht, was schon immer vermittelt wurde, was den Lehrenden selbst noch aus ihrer Biografie bekannt ist, sondern was die Lernenden brauchen, um eine Zielkompetenz zu erwerben, die z. B. eine arbeitsmarktrelevante Platzierung ermöglicht, steht im Fokus. Das „z. B.“ ist wichtig, denn nicht alle Bildungsinhalte dürfen unter dieser Verwertungslogik betrachtet werden. Bildungstheoretische Rahmungen von Lehre sind häufig nicht in messbare Ergebnisse überführbar. Bildung ist kein Training, wozu sie bei einer Instrumentalisierung im Namen des Constructive Alignments teilweise verkommt. Denn dann wären die Lernenden Objekte von Interventionen, ergo plandidaktische Elemente von Unterricht. John Biggs ist zuzustimmen, wenn er sich von der falschen Verwendung seines Ansatzes distanziert: „It has been used in some secondary school systems in a post-modern mishmash of outcomes, and in the US particularly, across institutions to so serve a managerial agenda (Biggs, ohne Jahr).“

Begleitend zu einer am Constructive Alignment orientierten Planung könnten versierte Lehrende ihre Veranstaltung problemorientiert entfalten. Problemunterricht bedeutet, zu lehrende Inhalte mit solchen Diskursen und Problemstellungen zu verknüpfen, die für die Lernenden aktuell von Interesse sind. Wolfgang Klafki schlägt dafür den Begriff „Epochaltypische Schlüsselprobleme“ vor und ordnet diesen u. a. die Friedensfrage, Umweltprobleme, gesellschaftlich erzeugte Ungleichheit, menschliche Sexualität und Fragen rund um technische Medien zu (Klafki, 2007, S. 44 ff.). Lernende sollen im Problemunterricht relativ frei Schwerpunkte auswählen, recherchieren, diskutieren, Meinungen ausbilden und präsentieren. Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung sind dabei grundlegend wichtig (Klafki, 1998). Es stellt insofern keinen Problemunterricht dar, wenn die Lehrperson sich methodisch mehrere Gruppenarbeiten zu einem Inhalt überlegt und dafür pro Gruppe diverse Aufgaben formuliert. Lernende arbeiten dann eher an den Gedanken der Lehrperson und weniger an eigenen Ideen und Möglichkeiten.

Klafki verbindet mit professionellen didaktischen Settings immer emanzipatorische Bildungsziele. Über allem steht die Forderung, Lernende zu solidarischen, mitbestimmungsfähigen und selbstbestimmungsfähigen Menschen zu bilden. Nicht immer, aber durchaus oft, können Unterrichtsinhalte mit gesellschaftlichen Fragen verknüpft werden, die nahezu alle Menschen angehen. Warum nicht das Thema notwendiger Hygienevorschriften an Fragen wachsender Umweltprobleme oder globaler Ungleichheit kontrovers diskutieren? Wenn die Lehre dann noch didaktisch so entfaltet wird, dass die Lernenden in unterschiedlichen Grunddimensionen (kognitiv, affektiv, ästhetisch, sozial und leibbezogen) agieren, werden neue Einstellungen und Fähigkeiten (= Kompetenzen) entwickelt. Klafki nennt z. B. folgende: Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie, vernetztes Denken, Offenheit für neue Erfahrungen, Grundkategorien aufbauen (Klafki, 1985, S. 63). Heute werden diese Kompetenzen modernisiert unter dem Begriff „future skills“ vermarktet. Manchmal lohnt der Blick zurück nach vorn.

Literaturverzeichnis

Biggs, J. (ohne Jahr). *Constructive Alignment*. Verfügbar unter:

<https://www.johnbiggs.com.au/academic/constructive-alignment/>

Biggs, J. B., Tang, C. S.-k. & Kennedy, G. (Hrsg.). (2022). *Teaching for quality learning at university* (Fifth edition). Maidenhead: Open University Press.

Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Klafki, W. (1998). *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule - Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule*. Zugriff am 24.08.22. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html>

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (Beltz Bibliothek, 6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.