



AUFGELESEN

Ausgabe 3 / 2009

WOLFGANG SANDER: EIN DIDAKTISCHER WERKZEUGKOFFER: TOOLS FÜR DIE PLANUNG VON LERNUMGEBUNGEN

Welche Instrumente kann eine Didaktik Lehrenden für die Planung von Lernumgebungen anbieten? Die folgenden Abschnitte stellen Tools vor, die Hilfen für die Konzeption und Begleitung von Lernangeboten bieten:

- begriffliche Tools für die Auswahl und didaktische Strukturierung von Lernsituationen (didaktische Prinzipien);
- interaktionsbezogene Tools für die Gestaltung von Arbeitsstrukturen und zeitlichen Abläufen von Lernsituationen (Methoden);
- gegenständliche Tools, mit denen Lernende in Lernsituationen umgehen können (Medien)

[...]

Bei der Planung von Lernumgebungen ist die Wechselwirkung zwischen den Aspekten von Lernumgebungen, auf die die Tools bezogen sind, von besonderer Bedeutung: Aus der Entscheidung über Lernarrangements können sich spezifische Anforderungen an Methoden und Medien ergeben, umgekehrt können Methoden ihrerseits die Struktur von Lernanlässen weitgehend determinieren (z.B. bei Projekten), sie können sogar im Zusammenhang mit der Anbahnung methodischer Kompetenzen selbst zum Gegenstand des Lernens werden. Auch kann es von den zur Verfügung stehenden Medien abhängen, welche fachlichen Konstrukte und methodischen Zugänge gewählt werden können. Umgekehrt können bestimmte Medien spezifische methodische Erfordernisse mit sich bringen. [...] Es gehört wesentlich zur didaktischen Kompetenz von Lehrenden, mit Tools in diesen Wechselbeziehungen und mit Blick auf die jeweiligen Adressaten angemessen umgehen zu können.

Tool: Didaktische Prinzipien

Didaktische Prinzipien lassen sich als Modalitäten didaktischen Denkens verstehen, die es erlauben, Ausschnitte aus der komplexen Vielfalt der fachwissenschaftlichen Konstrukte zu bilden, die für Lernsituationen geeignet sind. Mit ihrer Hilfe lässt sich also eine didaktische Rekonstruktion der fachlichen Konstrukte realisieren, die bildungsbereichsspezifischen Phänomene für Lernen zugänglich macht.

Die im Folgenden genannten didaktischen Prinzipien¹ lassen sich analytisch voneinander unterscheiden -repräsentieren also einen jeweils *anderen* didaktischen Zugang zu den Konstrukten -, zugleich aber ergänzen sie sich und überschneiden sich in konkreten Lernvorhaben. Ähnlich wie Karl Rohe unterschiedliche Politikbegriffe aus der Politikwissenschaft mit Scheinwerfern verglichen hat, die einen jeweils unterschiedlichen Ausschnitt aus der politischen Realität beleuchten, so gleichen die didaktischen Prinzipien Scheinwerfern, die Lernmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit bildungsbereichsspezifischen Aspekten jeweils unterschiedlich ausleuchten. Allerdings überschneiden sie sich auch, und aus didaktischer Sicht optimal konstruierte Lernaufgaben sind solche, die im gemeinsamen Schnittfeld aller Lichtkegel liegen. Dies wird nicht in jedem Fall möglich sein, zumeist werden die didaktischen Prinzipien in der Konstruktion von Lernsituationen in unterschiedlichen Verbindungen und Gewichtungen zur Geltung kommen. Problematisch wäre eine Lernkultur [...], in der eines oder mehrere dieser Prinzipien dauerhaft überhaupt nicht oder nur marginal zur Geltung kommen.

¹ Die hier dargestellten didaktischen Prinzipien sind zunächst für sich genommen nicht fachspezifischer Art, sondern können auch in anderen fachlichen Lernzusammenhängen zur Geltung kommen. Zu didaktischen Prinzipien des jeweiligen Bildungsbereichs werden sie zum einen durch ihre inhaltliche Interpretation, zum anderen durch das Gesamtbild ihrer Auswahl.

Adressatenorientierung:

Lerngegenstände sollten so ausgewählt und strukturiert werden, dass sie die Adressaten als Subjekte ernst nehmen, ihre Lebenserfahrungen und Lerninteressen berücksichtigen und an ihr Vorwissen und ihre Voreinstellungen [...] anchlussfähig sind.

Der Begriff "Adressatenorientierung" wird hier als Oberbegriff für den im schulischen Kontext gebräuchlichen Begriff der "Schülerorientierung" und in der außerschulischen Bildung für den der "Teilnehmerorientierung" verwendet. Adressatenorientierung führt zur Bildung von Ausschnitten aus dem jeweiligen bildungsbereichsspezifischen Konstrukt von „Realität“ unter der Frage nach ihrer Bedeutung für die Lebenswelt und die Lerninteressen der Adressaten. Adressatenorientierung ist von größter Bedeutung für die Anschlussfähigkeit von neuem Lernen an vorhandene Wissensnetze. Bedeutende Aspekte dieses didaktischen Prinzips sind insbesondere:

- der Perspektivenwechsel in der Planung von Lernangeboten von den fachlichen Sichtweisen der Lehrenden zu den (antizipierten) Perspektiven der Lernenden.
Lernen muss hiernach weniger von dem her gedacht und geplant werden, was Lehrende für wichtig halten, als vielmehr von der Frage her, wie konkreten Adressatengruppen Kompetenz- und Wissenszuwächse ermöglicht werden können. Adressatenorientierung ist ein Gegenpol zu einer Belehrungskultur.
- die Offenheit des Lernens für die Frage nach seinem Nutzen für die (potenziellen) Adressaten.
Bildungsbereichsspezifisches Lernen muss sich [...] ernsthaft auf sehr unterschiedliche Lerninteressen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einlassen und entsprechend differenzierte Lernangebote entwickeln. Es muss bei der Planung gefragt werden, was die Adressaten mit dem anfangen könne, was geboten wird. In diesem Sinne bildet eine so verstandene „Kundenorientierung“ eine legitime und wichtige Form der Adressatenorientierung.
- eine partizipationsorientierte Lernkultur innerhalb des schulischen Kontextes, in der Vorplanungen von Lehrenden und Lernenden so konzipiert sind, dass sie offen bleiben für Veränderungen durch die Teilnehmenden.
Wo immer möglich und sinnvoll, sollte eine Beteiligung der Adressaten an der Planung von Lernangeboten angestrebt und sollten im Verlauf von Lernvorhaben Möglichkeiten der Rückmeldung durch Lernende mit Konsequenzen für eine eventuelle Korrektur von Planungen ermöglicht werden.

Exemplarisches Lernen:

Konstrukte sollten so ausgewählt und strukturiert werden, dass an konkreten Einzelbeispielen verallgemeinerbare Erkenntnisse gewonnen werden können.

Das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens wurde in der Allgemeinen Didaktik in den 1950er-Jahren als Alternative zu einer Orientierung der Auswahl von Lerngegenständen an fachlichen Systematiken entwickelt, die angesichts der schieren Zunahme von Wissen in allen Fächern und Wissenschaften und angesichts der fortschreitenden Differenzierung innerhalb der Wissenschaften als problematisch erschien. "Weniger ist mehr" und "Mut zur Lücke" waren pädagogische Slogans, mit denen nach einer Alternative zur "Stofffülle" gesucht wurde, unter der das Lernen - besonders an Schulen – schon damals zu ersticken drohte. [...]

Exemplarisches Lernen ist mehr als ein Lernen an illustrativen Beispielen. Zwar soll in Beispielen gelernt werden, aber in einem ganz bestimmten Sinn: nicht als bloße Veranschaulichung (was in anderen didaktischen Strukturen durchaus sinnvoll sein kann) und nicht als „Einstieg“ in einen ansonsten

fachsystematisch strukturierten Lehrgang, sondern als gründliche, ein ganzes Lernvorhaben strukturierende Auseinandersetzung mit einem typischen Beispiel, an dessen Analyse Wissen und Erkenntnisse erworben werden können, die auf eine Vielzahl anderer, ähnlich gelagerter Fragestellungen im Sinn von Transferlernen übertragbar sind. Solche Beispiele können etwa aktuelle Fälle, Konflikte oder konkrete Probleme aus der beruflichen Praxis sein.

Diese Grundidee exemplarischen Lernen spiegelt sich auch in der idealtypischen Struktur: An einem konkreten Ausschnitt aus dem Bereich alltäglicher Wahrnehmung werden tiefer liegende mittel- und längerfristige Problemlagen sowie Aspekte des grundsätzlichen Problems aus dem jeweiligen Bildungsbereich erarbeitet, die dann von den Lernenden an anderen Phänomenen (Ereignissen, Problemen, Konflikten...) alltäglicher (beruflicher) Praxis wieder erkannt werden. Die Hauptschwierigkeit und das Risiko exemplarischen Lernens bestehen in der Gefahr von falschen Analogiebildungen. Die Beantwortung der Frage, wofür genau welcher Aspekte einer Lernaufgabe oder eines Lernjobs exemplarisch sein soll, bedarf einer sehr sorgfältigen fachwissenschaftlichen und didaktischen Reflexion.

Problemorientierung:

Lernaufgaben, Lernjobs sollten so ausgewählt und strukturiert werden, dass der Problemgehalt erkennbar werden kann.

Für Problemorientierung als didaktisches Prinzip gibt es gewichtige lernpsychologische wie fachliche Gründe. Für Aebli sind sie ein, vielleicht der zentrale Ausgangspunkt für Lernprozesse: "Unsere Antwort auf die Frage was das Lernen des Schülers in Bewegung setzt, wird lauten: lebendig empfundene Probleme". Gewiss gilt dies nicht nur für Schüler, sondern auch für Erwachsene; auch hier zeigt schon die Alltagserfahrung, dass Situationen, die als Problem empfunden werden, fast zwangsläufig die Suche nach Lösungsmöglichkeiten anregen. Ähnlich konstatiert Mietzel. "Es stellt keine neue Einsicht dar, dass Probleme, die im Rahmen eines natürlichen Kontextes auftreten, in hohem Maße zur aktiven Auseinandersetzung herausfordern. Die Konfrontation mit Problemen im Sinne von Situationen, die als unerwünscht und veränderungsbedürftig, aber auch als prinzipiell veränderbar erlebt werden, lösen Diskrepanzerfahrungen aus, sie machen neugierig und wecken die Bereitschaft, das individuelle Wissensnetz zu erweitern."

Auf drei Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit eine Problemsituation zu einer Lernsituation werden kann, sei noch einmal ausdrücklich hingewiesen: Die Probleme müssen von den Lernenden als "lebendig" empfunden werden, sie müssen, so ließe sich wohl interpretieren, vor dem Hintergrund des eigenen Bildes der Welt als bedeutsam empfunden werden; sie müssen "im Rahmen eines natürlichen Kontextes auftreten", d.h. es darf sich nicht um bloß fiktive Probleme handeln und sie dürfen nicht als „Motivationstrick“ (z.B. als motivierender Einstieg in eine konventionelle Stoffvermittlung) wahrgenommen werden; und sie müssen als prinzipiell lösbar angesehen werden, damit Lernsituationen eine Ermutigung zu selbstständigem Denken darstellen.

[...] Problemlösendes Lernen heißt vielmehr, Menschen in die Lage zu versetzen, Probleme aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, verschiedene Lösungen durchspielen zu können und sich ein begründetes eigenes Urteil über die bestmögliche Lösung zu bilden (hier berührt sich das Prinzip der Problemorientierung mit dem der Kontroversität). Dies gilt im Übrigen auch retrospektiv. Auch die Konstrukte des jeweiligen Bildungsbereichs [...] sind immer auch als Lösungsversuche für Probleme (oder als deren Nebenwirkungen) zu sehen. Ihr Sinn erschließt sich meist erst dann, wenn die Probleme rekonstruiert werden, um deren Lösung willen bestimmte Entscheidungen getroffen und gegen (welche?), Alternativen durchgesetzt wurden und wenn erkennbar wird, welche Probleme bestimmte fachliche Konstrukte bewältigen helfen sollen.

Kontroversität

Fragestellungen sollten so ausgewählt und strukturiert werden, dass eine implizite kontroverse Struktur erkennbar werden kann.

[...]

"Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen" (Beutelsbacher Konsens/Anm. RS). Allerdings würde man die Möglichkeiten schulischen Lernens überfordern, wollte man diesen Satz in einem wörtlichen Sinn so verstehen, dass in jeder Lernsituation jede mit dem Konstrukt verbundene Kontroverse in aller Breite abgebildet werden muss. Schon die Komplexität, die sich hieraus ergeben müsste, würde in vielen Fällen die zeitlichen Möglichkeiten und die Anschlussfähigkeit an die Wissensnetze der Lernenden überfordern.

Zunächst wendet sich dieser Satz gegen die - nicht nur in der Schule - auch heute noch zu beobachtende Tendenz zur "Glättung" der Konstrukte: Das Kontroversgebot ist ein Warnschild: Es besteht die Gefahr, dass gesellschaftliches Wissen zum künstlichen Schulwissen (Horst Rumpf) vereinfacht wird, das den Lernenden eine geschönte, heile Welt präsentiert. Didaktische Planung erfordert das Herausmodellieren der Kontroversen aus "unübersichtlichen" gesellschaftlichen Verhältnissen. [...]

Das didaktische Prinzip der Kontroversität fordert nicht die buchhalterische Auflistung jeder Kontroverse um Einzelaspekte des bildungsbereichsspezifischen Konstrukts in jedem Lernvorhaben. Notwendig ist vielmehr zum einen der Blick auf die prinzipiell kontroverse Struktur und Konstruktivität von Wissen und im anderen das Herausarbeiten von grundlegenden Kontroversen und Alternativen am jeweiligen Konstrukt.

Diese vier didaktischen Prinzipien - Adressatenorientierung, Exemplarisches Lernen, Problemorientierung und Kontroversität - sind die zentralen begrifflichen Tools für die Auswahl und Strukturierung von Lernanlässen. Sie werden ergänzt durch zwei weitere didaktische Prinzipien, die - in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehend - Kriterien dafür angeben, auf welche Weise man sich in Lernsituationen mit den nach diesen vier Prinzipien konstruierten Lernanlässen auseinander setzen sollte und die damit bei der Planung von Lernumgebungen gegenüber diesen vier Prinzipien auch eine Kontroll- und Korrektivfunktion haben:

Handlungsorientierung.

Konstrukte sollen in Lernsituationen so thematisiert werden, dass die Lernenden vielfältige Gelegenheiten zu einem aktiv-handelnden Umgang mit ihnen einhalten.

Handlungsorientierung ist als Art Gegenbegriff zu lehrerzentrierten Formen der Lernorganisation, die den Lernenden eine äußerlich bloß rezeptive Rolle zuweisen, ins Gespräch gekommen und populär geworden. Das Prinzip der Handlungsorientierung hat historische Wurzeln in der Reformpädagogik, so etwa in Pestalozzis berühmter Formel vom Lernen "mit Kopf, Herz und Hand", in Konzepten projektorientierten Lernens bei Dewey oder in Maria Montessoris Vorstellung, Lernen gehe den Weg "vom Greifen zum Begreifen". Es wird aber in jüngster Zeit stärker aus der pädagogischen Praxis kommend als ein Leitprinzip für pragmatische Schritte zur Verbesserung der Lernkultur insbesondere an Schulen verwendet.

Eine konzeptionelle Schwäche des Prinzips der Handlungsorientierung liegt in der Vagheit des Begriffs des „Handelns“; in einem analytischen Sinn kann "Handeln" eben nahezu jede Form menschlichen Verhaltens sein, selbst das Schweigen. Dennoch steht der Begriff Handlungsorientierung für eine wichtige didaktische Differenz: Nach diesem didaktischen Prinzip gestaltete Lernvorhaben versetzen die Lernenden in aufgabenhaltige Situationen, die sie durch eigene Aktivitäten bewältigen müssen. [...] Handlungsorientierung steht in einem engen Zusammenhang mit der Anbahnung und Verstetigung methodischer Kompetenzen, denn Aufgaben selbstständig bewältigen zu können erfordert in der Regel Kompetenzen zum zielgerichteten, methodisch reflektierten Arbeiten.

[...]

Wissenschaftsorientierung:

Konstrukte sollen in Lernsituationen so thematisiert werden, dass das angebotene Wissen und der methodische Umgang mit ihm vor dem Hintergrund der jeweiligen Bezugswissenschaft verantwortbar ist.

Die Relevanz von Konstrukten ergibt sich jedoch nicht aus deren Bedeutung für die bezugswissenschaftliche Forschung oder aus ihrer Stellung in den fachlichen Systematiken der jeweiligen Bezugswissenschaften. Dennoch ist es ein unerlässliches Qualitätskriterium der Lernumgebungen, dass das dort angebotene Wissen auch aus wissenschaftlicher Sicht der Fragestellung angemessen ist, dass also beispielsweise keine als widerlegt geltenden Tatsachenbehauptungen verbreitet, dass wissenschaftliche Forschungsergebnisse und Theorien zutreffend dargestellt, Fachbegriffe richtig gebraucht, keine für das Verständnis des fachlichen Konstrukts wesentlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse willkürlich ausgeblendet werden. Zur Wissenschaftsorientierung gehört ferner, dass in Lernsituationen, in denen Lernende selbst forschend lernen, also gezielt neues Wissen erarbeiten, die Methoden, mit denen sie dies tun, wissenschaftlich verantwortbar sind, auch wenn sie häufig von Aufwand und Komplexität her nur in einer elementarisierten Form angewendet werden können. Aber auch wenn man, um ein Beispiel zu nennen, bei einer von Lernern durchgeführten empirischen Erhebung nicht unbedingt bundesweite Repräsentativität der Ergebnisse anstreben kann, müssen die Lernenden wissen, wie sie einen Fragebogen konstruieren können, mit dem sie das, was sie wissen wollen, auch herausfinden können.

Schließlich fordert das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung einen Umgang mit Wissen in Lernsituationen, der den Lernenden auch ein Verständnis von der immer nur relativen Gesicherheit und Konstruktivität wissenschaftlichen Wissens ermöglicht. Aus wissenschaftlicher Sicht verantwortbare Lernumgebungen präsentieren wissenschaftliches Wissen nicht als abgeschlossene Wahrheiten, freilich auch nicht als willkürlich, sondern als methodisch gewonnenes, gut begründetes, aber auch jederzeit durch bessere Gründe überholbares Wissen. Zum Umgang mit Wissenschaft gehört deshalb auch - gemäß dem Beutelsbacher Konsens und dem Prinzip der Kontroversität – die Spiegelung von Kontroversen innerhalb der Wissenschaften. So angelegte Lernprozesse fördern damit bei den Lernenden einen kritisch-reflexiven Umgang mit Wissenschaft.

Sander Wolfgang (2001): Politik entdecken – Freiheit leben.; Wochenschau Verlag Schwalbach/Ts., Seite 120 bis 130 (stark gekürzt und an allgemeine Fragestellungen angepasst durch RS, März 2009)