

UNIVERSITÄT FREIBURG, SCHWEIZ
ZENTRUM FÜR HOCHSCHULDIDAKTIK

VERMITTLUNG NACHHALTIGER LERNERGEBNISSE
IM STUDIENFACH HEILPÄDAGOGIK
DURCH DAS LERNEN ALS KONSTRUKTIVEN PROZESS

Abschlussarbeit zur Erlangung des Zertifikats
in Hochschuldidaktik und Technologie in der Lehre

Unter der Leitung von Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Alexander DU SHAW
Pädagogische Hochschule Luzern
2019

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Abschlussarbeit selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe.

• Inhaltsverzeichnis	Seite 1
1. Einleitung:	
Problembeschreibung und Thesenformulierung	Seite 2
2. Hauptteil:	
Lernen als konstruktiver Prozess:	
2.1. Grundsätze des Lernens als konstruktiver Prozess	Seite 5
2.2. Entwicklungsmöglichkeiten, Kompetenzorientierung und Lernzielgestaltung	Seite 6
2.3. Kontextanalyse und geteilte individuelle Lernvoraussetzungen als Ausgangspunkte für die Konstruktion neuen Wissens	Seite 8
2.4. Interaktion, Kommunikation und Metakommunikation als Gelingensbedingungen für konstruktives Lernen	Seite 10
2.5. Die Methodik des offenen Unterrichts im Kontext konstruktiver Lernprozesse	Seite 14
3. Schluss:	
Spezifische Herausforderungen für Dozierende unter dem Aspekt des Lernens als konstruktiver Prozess	Seite 16
• Literatur- und Abbildungsverzeichnis	Seite 18

1. Einleitung: Problembeschreibung und Thesenformulierung

Die Förderung kritischen, eigenständigen und nachhaltigen Denkens und Handelns in heilpädagogischen Handlungsfeldern ist ein zentrales Anliegen des Studienplans in Heilpädagogik an der PH Luzern. Neben der Vermittlung von Faktenwissen ist deshalb das Aneignen von Handlungswissen und Steuerungswissen für die Studierenden in der Ausübung ihrer zukünftigen Berufsrolle entscheidend.

Daraus lassen sich für die Module im Studienfach Heilpädagogik folgende Kompetenzerwartungen ableiten:

- Die Studierenden erwerben förderdiagnostisches Handlungswissen in Bezug auf heilpädagogisch relevante Unterrichtssituationen.
- Die Studierenden erwerben die Kompetenz zur Reflexion über Haltung, Berufsrolle und Aufgaben in heilpädagogisch bedeutsamen Handlungsfeldern.
- Die Studierenden erweitern ihre Selbstkompetenz des «Sich-Hineinversetzens» in heilpädagogisch bedeutsame Situationen und stärken damit ihre heilpädagogische Haltung.
- Die Studierenden erweitern ihre Sozialkompetenz, indem sie neues Wissen als «Lernen in Beziehungen» gemeinsam konstruieren.
- Die Studierenden erweitern ihre methodische Kompetenz indem sie sich neues Wissen selbstorganisiert und selbstgesteuert aneignen.

These

Das Vermitteln von kurzfristig reproduzierbarem Faktenwissen über ein streng kanonisiertes Curriculum unter Einbezug frontalen Unterrichts genügt den methodisch-didaktischen Anforderungen nicht. Der Erwerb von nachhaltigem Handlungs- und Steuerungswissen sowie Selbst-, Sozial- und Methodikkompetenzen setzt bei den Studierenden konstruktive und nicht bloss abbildende Lernprozesse voraus. Studierende sollen Konstrukteure ihres persönlichen Lernens sein.

Was ist in Bezug auf obige These mit «*konstruktiven Lernprozessen*» und «*nachhaltigem Lernen*» gemeint? Für diese Zertifikatsarbeit gelten folgende Annahmen:

«*Konstruktive Lernprozesse*» sind nach Reusser (2006) eine Konstruktion des menschlichen Geistes. Wissenserwerb und Wissensnutzung sind keine passiven Erwerbsvorgänge, sondern genuine Strukturbildungsprozesse. Eine Voraussetzung zu deren Erwerb ist, dass

Lernverhalten in Lernumgebungen situativ modelliert wird und Lerner (damit sind im weiteren Verlauf der Arbeit beide Geschlechter miteinbezogen) Gelegenheit erhalten, den Ablauf ihres Lernens selber zu beeinflussen.

«*Nachhaltige Lernprozesse*» sind nach Fink (2003) mehrdimensional, interaktiv und schließen verschiedene Aspekte des Lernens mit ein (siehe dazu Abb. 1).



Abbildung 1: Die interaktive Natur nachhaltigen Lernens (Fink, 2003, S. 12)

«*Nachhaltige Lernergebnisse*» sind nachweisbare und dauerhafte Veränderungen kognitiver Strukturen, motivationaler Haltungen und emotionaler Grundeinstellungen. Es sind Lernerfahrungen, die einen Unterschied machen und zwar im Hinblick auf den Grad der resultierenden Motivation und des Engagements und auf die Qualität und die Quantität der eigenen Entwicklung und der Verarbeitung von fachlichen Inhalten (Fink, 2003).

In der vorliegenden Arbeit sind diese Annahmen in Bezug zu denken zu heilpädagogischen Handlungsfeldern und heilpädagogischen Kompetenzerwartungen wie sie vorab beschrieben worden sind. Zur weiteren begrifflichen und inhaltlichen Klärung und Differenzierung, als Gegenüberstellung und Problemaufriss, soll als nächstes kurz auf Aspekte und Merkmale des *Lernens als Abbildungsprozess* eingegangen werden. Wie Sticher-Gil (2001) nachweist, wird auf Hochschulstufe die Didaktik oft einseitig als Theorie des Lehrens und Lernens über wissenschaftliche Inhalte verstanden. Der systemische und dynamisch-konstruktive Zusammenhang zwischen der Tätigkeit der Lerner «sich belehren zu lassen» und der Tätigkeit der Lehrenden «zu lehren und zu unterweisen» ist lange Zeit vernachlässigt worden.

Die klassische Vorlesung auf Hochschulstufe kann hierbei als einprägsames Beispiel dienen. In einer Vorlesung wird üblicherweise Wissen in unidirektionaler, mündlicher und frontaler Form in die Lerner eingeprägt und über visuelle Veranschaulichungen via Powerpoint

abgebildet. Die Rolle der Dozierenden schrumpft auf die von «Nacherzählenden» und die Hauptaufgabe besteht in der gelungenen Strukturierung und Präsentation von komplexen wissenschaftlichen Sachverhalten und deren Zusammenhängen. Lehrende und Lerner sind durch die Ausstattung in Vorlesungssälen räumlich stark getrennt, was eine hierarchisch geprägte Beziehungs- und Rollenwahrnehmung weiter unterstützt.

Was für Folgen eine solchermassen organisierte Lernumgebung haben kann, beschreibt der folgende, provokative Kommentar «*Vorlesungen sind verschwendete Lebenszeit*» von Tobias Landwehr (2017) in der Zeit-Online:

*«Die zentrale Veranstaltung an Universitäten ist eine Farce. Lehrende «posen» für ihr akademisches Ego und die Studierenden gaukeln sich vor, sie würden etwas lernen. Am Ende schlafen alle. Leere, abgestumpfte Blicke glotzen verloren ins Nirgendwo. Im Hintergrund plätschert das sonore Mantra einer emotionslosen Stimme, deren einschläfernder Wirkung sich niemand entziehen kann. Die Spitze jugendlicher Wissbegierigkeit drängt in die Hörsäle, um gemeinsam mit begabten Forscher*innen und Wissenschaftler*innen in neue Sphären der Erkenntnis vorzustossen. In der harten Wirklichkeit verzweifeln die Lernwilligen an einem Bombardement aus Powerpoint-Folien, vorgetragen in quälender Monotonie.»*

Bei Neubert, Reich & Voss (2001) heisst es dazu, dass Lernen als blosser Abbildungsprozess die Abbildung und die Reproduktion festgelegter Normen und Wahrheiten bedeutet. Persönliche Autorität und Hierarchie in pädagogischen Settings werden unterstützt und gefördert. Alternative Lösungsansätze, Irrwege und Fehler werden als «bedrohlich» wahrgenommen. Regelmässige Kontrollen des erreichten Lernstands sind wichtig und belohnt wird vor allem wer sich anpasst und die vorformulierten Lernziele erreicht. Viele Gelingensbedingungen für erfolgreiches Lernen wie persönliche Motivation, Volition, Neugier und Interessen, Herkunft, kognitive Voraussetzungen u.v.m. werden ausgeklammert. Lerner bringen aber in vielerlei Hinsicht individuelle Lernvoraussetzungen in den Unterricht mit und dieser zentrale Umstand hat in der Lehrkonzeption eines frontalen und abbildenden Unterrichts wenig Platz.

Von der Beschreibung von Aspekten und Merkmalen der Didaktik und Methodik von *Lernen als konstruktivem Prozess* handelt der folgende Hauptteil dieser Zertifikatsarbeit. Zur

Veranschaulichung hinterlegt der Autor idealtypische Beispiele und Auszüge von Unterrichtssequenzen aus eigenen Veranstaltungen.

2. Hauptteil: Lernen als konstruktiver Prozess

2.1. Grundsätze des Lernens als konstruktiver Prozess

In der Konzeption des Lernens als konstruktivem Prozess heisst es bei Neubert, Reich & Voss (2001), dass jeder Lerner auf der Grundlage seiner «Experience» lernt, dabei eigene Werte, Überzeugungen, Muster und Vorerfahrungen einsetzt. Vor allem in der Interaktion und Kommunikation mit anderen Lernern und Lehrern werden eigene Lernfortschritte erzielt. Für die Studierenden in meinen Kursen ist es dabei entscheidend, eigene Perspektiven auf das Lernen einzunehmen, indem sie sich selber motivieren und organisieren, sich eigene Denkmuster und Schemata bewusst machen und sich so handlungsorientiert neue Kompetenzen aneignen. Dazu gehört das Einnehmen fremder Perspektiven, das heisst die Fähigkeit, sich «von aussen» zu betrachten um so Lücken, Fehlstellen, Schwierigkeiten und Schwächen des eigenen Lernens zu beobachten und zu schliessen. Das alles setzt voraus, dass im Unterricht die Perspektive eines «Lernen in Beziehungen» stärker gewichtet wird als notwendige Ergänzung zum blossen Darstellen und Vermitteln von Lerninhalten. Aus *konstruktivistischer Perspektive* spielt deshalb die Beziehungsseite in Lehr-/Lernumgebungen wesentlich in die Inhaltsseite hinein. Inhaltliche Lernprozesse sind nicht unabhängig von Beziehungsprozessen zu sehen.

Nach Bonwell & Eison (1991) ist weiter das Konzept des «active learning» ein wesentlicher Aspekt des Lernens als konstruktiver Prozess. Die wichtigste Schlussfolgerung, die sie aus den Ergebnissen neuerer Forschung zum «active Learning» ziehen, ist einfach: Studierende lernen mehr und behalten Gelerntes besser, wenn sie sich Wissen und Fertigkeiten eher auf aktiv-konstruktive als auf passiv-rezeptive Weise aneignen. Bonwell & Eison (1991) beschreiben ganzheitliches und aktives Lernen als Lernen, bei dem Studierende Dinge tun und über die Dinge, die sie tun, nachdenken. Mit «Dinge tun» sind Aktivitäten gemeint, wie zum Beispiel Debatten führen, Simulationen entwickeln, entdeckend und erarbeitend Lernen, Problemlösen und die Arbeit an und mit Fallstudien. Um die Lehre aktivierender zu gestalten muss nach Bonwell & Eison (1991) also überlegt werden, wie die Lernerfahrungen von Studierenden während der Veranstaltung bereichert werden und konstruktive Lernprozesse

angestossen werden können, indem die Studierenden die Gelegenheit erhalten, eigene Erfahrungen zu machen und diese im Austausch zu reflektieren.

Was heisst das jetzt konkret für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen auf Hochschulstufe? Einige zentrale Aspekte und Merkmale, die die Didaktik und Methodik von *Lernen als konstruktivem Prozess* unterstützen, werden in den folgenden Unterkapiteln näher beschrieben.

2. 2. Entwicklungsmöglichkeiten, Kompetenzorientierung und Lernzielgestaltung

Wenn *Lernen als konstruktiver Prozess* wirksam sein soll, muss er als eine Zone der weiteren, proximalen Entwicklung angesehen werden (Reich, 2005). Die Studierenden sollen im Unterricht dazu befähigt und motiviert werden, ihre persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten auszuloten, individuelle Lernziele zu definieren und damit ihre Kompetenzen so zu erweitern, dass sie ihr Engagement und ihre Investition in das Lernen als sinnvoll und gewinnbringend erachten. Wenn Lerner und Lehrende darüber nachdenken, was nachhaltiges und sinnvolles Lernen auf einem bestimmten Gebiet bedeutet, dann denken sie normalerweise zuerst an «Verstehen und Erinnern» (Fink, 2003). Aber dies sind nur zwei Möglichkeiten unter vielen anderen. In Bezug auf nachhaltige Lernerfolge und die Aneignung von verschiedenartigen und überdauernden Kompetenzen sind zum Beispiel Fähigkeiten wichtig wie «kritisch zu denken», «kreativ mit dem in der Lehrveranstaltung vermittelten Wissen umzugehen», «echte Probleme zu lösen», «anders über sich selber und andere zu denken» und «die Wichtigkeit von lebenslangem Lernen zu erkennen».

Braun, Gusy, Leidner & Hannover (2008) nennen dazu sechs Kompetenzbereiche. Wenn die Studierenden in der Lage sind beispielsweise eine typische Fragestellung des behandelten Gegenstandsbereichs zu bearbeiten, haben sie neue *Fachkompetenzen* erworben. Wenn Studierende während der Veranstaltung ihr Methodenrepertoire erweitern oder lernen, effektiver nach Informationen zu suchen, haben sie ihre *Methodenkompetenz* erweitert. Indem die Studierenden ihre Lernergebnisse in Kooperation konstruktiv erarbeiten und während der Veranstaltung präsentieren und kommunizieren, haben sie Zeit in die Erweiterung ihrer *Sozialkompetenzen* investiert. Durch das Angebot kooperativer und konstruktiver Lernarrangements, beispielsweise durch aktives-selbstgesteuertes Lernen in Arbeitsgruppen und durch eine etablierte Feedbackkultur, arbeiten die Studierenden an ihren *Selbstkompetenzen*. Die Berücksichtigung einer Vielfalt solcher Kompetenzen innerhalb einer Veranstaltung erfordert

die aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen und damit eine kompetenzförderliche Lehr- und Lerngestaltung (Schaper, 2012).

Eine Kernkompetenz von Lehrpersonen, die sich bereits während dem Studium ausbilden sollte, ist, dass sie ihr unterrichtliches Denken und Handeln auf dem Hintergrund didaktischer, pädagogischer und psychologischer Konzepte und Modelle reflektieren. In dieser Hinsicht ist es hilfreich, wenn summative Evaluationen an einer Pädagogischen Hochschule nicht ausschliesslich Fachwissen abfragen, sondern das Anwenden, Übertragen, Analysieren, Begründen und Bewerten nach Möglichkeit in Bezug auf die Praxiserfahrungen miteinbeziehen. Für die Studierenden ist es wichtig, dass sie ihre Prüfungsausführungen zu Lernzielen höherer Taxonomiestufe anhand von Beispielen aus dem Unterricht veranschaulichen können. Ich halte mich dabei an die Lernzieltaxonomie von Bloom et al. (1971).

Das folgende Beispiel aus einer meiner Veranstaltungen soll dies veranschaulichen. Als Leistungsnachweis verfassen die Studierenden im Verlauf der Veranstaltung zur Einführung in die Förderdiagnostik ein Exzerpt: Eine Zusammenfassung und Analyse eines selbst ausgewählten Lernstoffes. Die Studierenden können die Inhalte, die sie bearbeiten wollen, selber auswählen und gewichten. Zentral ist die Begründung für die Auswahl und Gewichtung der Inhalte und die Schaffung persönlicher Bezüge. Arbeitsgrundlage dafür sind die während der Veranstaltung verwendeten Texte und Gruppenarbeitsergebnisse.

Ziele: Der Leistungsnachweis macht sichtbar, dass die Studierenden über die Kompetenzen verfügen,

- ...zu wissen, welche zentralen Begriffe, Definitionen, Merkmale und Aspekte zur Förderdiagnostik gehören.
(Lernziel-Taxonomiestufe 1: Wissen & Kenntnisse)
- ...die einzelnen Schritte einer Fördersequenz beschreiben zu können.
(Lernziel-Taxonomiestufe 1: Wissen & Kenntnisse)
- ...zu verstehen, was förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln innerhalb des Unterrichtsgeschehens bedeutet und welche Handlungsmöglichkeiten es beinhaltet.
(Lernziel-Taxonomiestufe 2: Verständnis)
- ...ihr Selbstkonzept über förderdiagnostischen Sehen, Denken und Handeln zu reflektieren und davon ausgehend, Handlungsmuster und Handlungsziele für ihre Rolle als

Lehrpersonen in heilpädagogischen Handlungsfeldern abzuleiten.

(Lernziel-Taxonomiestufe 4: Analyse und Lernziel-Taxonomiestufe 5: Synthese)

- ...die oben genannten Themenfelder aus der Veranstaltung im Hinblick auf ihre eigenen persönlichen Erfahrungen, Vorstellungen und Überzeugungen begründet zu bewerten und zu gewichten.

(Lernziel-Taxonomiestufe 6: Bewertung)

2. 3. Kontextanalyse und geteilte individuelle Lernvoraussetzungen als Ausgangspunkt für die Konstruktion neuen Wissens

Nach Fink (2003) ist es wichtig, bei der Planung einer Lehrveranstaltung zunächst die Rahmenbedingungen und den Kontext sorgfältig zu analysieren. Für Neubert, Reich & Voss (2001) gilt dies insbesondere auch für die Planung und Vorbereitung von aktiv-teilnehmenden und selbstgesteuerten Lernarrangements zur Konstruktion neuen Wissens. Wenn der Wandel von einer objektiven Belehrungs- zu einer subjektiven Aneignungsveranstaltung bzw. der Wandel von einem Lernen als Aneignung hin zum konstruktivistischen Lernen in Beziehungen gelingen soll (Reusser, 2006), sollte alles in Augenschein genommen werden, was man über die bevorstehende Lehr- und Lernsituation weiss um so Informationslücken zu schliessen (Arnold & Schüssler, 1998).

Es gibt nach Fink (2003) mehrere potenziell wichtige Kontextbedingungen, die den Verlauf einer Lehrveranstaltung beeinflussen können, insbesondere wenn das Lernarrangement aktiv-konstruktive Lernprozesse vorsieht. Zur Abklärung des *spezifischen Kontextes* der Lehr- und Lernsituation können folgende Fragen relevant sein: Wie viele Lerner besuchen die Lehrveranstaltung? Handelt es sich um eine Einführungsveranstaltung oder ein Seminar auf Masterstufe? Wie lange und in welchem Turnus findet die Veranstaltung statt? Wie sind die räumlichen und technischen Gegebenheiten? Zur Abklärung des *allgemeinen Kontextes* der Lehr- und Lehrsituation stellen sich Fragen zum Beispiel nach der berufspraktischen Relevanz der Inhalte der Veranstaltung oder nach der Stellung der Veranstaltung innerhalb des Curriculums bzw. des Studiengangs. Die nächsten Vorüberlegungen gelten der *Art des Themas*. Ist das Thema der Lehrveranstaltung eher theoretisch oder praktisch oder beides in Kombination? Welche verschiedenen Positionen zu einem Thema gibt es und sind aktuelle wissenschaftliche Umbrüche oder Kontroversen vorhanden? Und nicht zuletzt stellen sich unter dem Aspekt der konstruktivistischen Auffassung von Lehre auch Fragen zur *Art und den*

Voraussetzungen der Lehrenden selber. Welche Grundannahmen und Überzeugungen über das Lehren und Lernen bringt die Dozierenden selber mit? Wie ist das Verhältnis zum Thema der Veranstaltung und wie ist die Haltung den Studierenden gegenüber? Wie vertraut ist die lehrende Person mit dem Thema der Veranstaltung und welches sind ihre besonderen inhaltlichen und methodischen Stärken und Schwächen?

Die Analyse dieser objektiv-sachlichen und individuell-personalen Voraussetzungen lässt sich auch auf die Lernsituation und die Lernprozesse der Lerner während der Veranstaltung übertragen. Genauso wie die Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung nicht ohne Vorabklärungen auskommt, erfolgt auch der Aufbau von Wissens- und Könnensstrukturen bei den Studierenden nicht voraussetzungsfrei. Der Aufbau und die Nutzung von neuem Wissen und Können erfordern von den Studierenden aktive kognitive Konstruktionsleistungen. Ausgehend von der eigenaktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und den darin enthaltenen Problemen und Herausforderungen wird das Wissen über diese Umwelt und die Möglichkeiten der eigenen Einwirkung aufgebaut, erweitert und differenziert. Bestehende Wissensstrukturen werden durch Konstruktion und Rekonstruktion in der Lerngruppe angepasst und erweitert. Der Aufbau von neuem Wissen und Können ist deshalb nie abgeschlossen, sondern befindet sich in einem ständigen dynamischen Fluss des kumulativen Auf- und Umbaus (Hugener & Luthiger, 2017).

Eine solche dynamische und konstruktivistische Sichtweise von Lernen setzt voraus, dass die Lerner ihre individuellen und persönlichen Lernvoraussetzungen in Bezug auf die Inhalte der Lehrveranstaltung und ihre Stärken und Schwächen in Bezug auf ihre Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen kennen und in ihrer Lerngruppe transparent machen und teilen. Das schafft eine gemeinsame Wissens- und Vertrauensbasis und ist der Ausgangspunkt für die Konstruktion und Rekonstruktion neuen Wissens und Könnens.

Das nachfolgende Beispiel zeigt eine *Kontextanalyse* wie sie in kürzester Form im Rahmen eines «Constructive Alignments» in meinen Veranstaltungen verwendet wird.

Tabellarische Übersicht: Lehrveranstaltung «Förderdiagnostische Übungen I»

- 5 Veranstaltungen jeweils donnerstags von 17 15 – 19 00 Uhr.
- Im HS 2018 am 8./ 15./ 22./ 29. November und am 6. Dezember.

Studiengang/Fach	Master of Secondary Education/ Studienfach Heilpädagogik
Modul	Förderdiagnostik
Anzahl SWS	1 (5 x 2 Stunden)
Anzahl der Studierenden	26
Bemerkung	2 ETCS

Rahmenbedingungen:

Es ist eine Pflichtveranstaltung im 5. Semester des Bachelorstudiengangs. Die 80% Anwesenheitspflicht wird mittels Absenzenkontrolle überprüft. Für die Studierenden ist es am Donnerstagabend die fünfte Veranstaltung.

Es wird kein LN verlangt. Aber die in der Veranstaltung vermittelten Kompetenzen müssen im nachfolgenden Berufspraktikum erfolgreich angewendet werden. Insofern ist das Erreichen der Lernziele der Veranstaltung eine zwingende Voraussetzung für das Bestehen des Profilpraktikums.

Thema der Veranstaltung und Einbindung ins Studium:

Die Veranstaltung schliesst an die Einführungsvorlesung über Förderdiagnostik im 4. Semester an. Sie vermittelt Fakten- aber vor allem *Handlungswissen* in Bezug auf die Erfassung und Darstellung von Schüler*Inneninformationen zur Erstellung einer Lernbiografie und in Bezug auf die Planung und Durchführung diagnostisch abgestützten Förderunterrichts. Die Studierenden müssen im *darauffolgenden* Zwischensemester während des Profilpraktikums in der Lage sein, Lernbiografien von zwei Schüler*Innen zu verfassen und mit einer Gruppe oder im Einzelunterricht eine Fördersequenz in Fach Deutsch oder im Fach Mathematik durchzuführen. Das Wissen über die Erfassung einer Lernbiografie und über die Planung und Durchführung einer Fördersequenz gehört zum verbindlichen Stoff der Bachelorprüfung am Ende des 6. Semesters.

2. 4. Interaktion, Kommunikation und Metakommunikation als Gelingensbedingungen für konstruktives Lernen

Lernen als konstruktiver Prozess wird von Göhlich et al. (2014) auch als *Lernen in Beziehungen* bezeichnet. Aus systemischer Sicht unterscheidet man zwischen einer Inhalts- und einer Beziehungsseite in menschlichen Interaktionen und Kommunikationen. Die Inhaltsseite umfasst all das, was zum Beispiel in einer Lerngruppe während der Veranstaltung als direkte Botschaft, Mitteilung oder Information in mündlicher oder schriftlicher Form ausgetauscht wird. Inhaltlich gehört dazu das Einbringen und Abgleichen von individuellem Vorwissen der Lerner und davon ausgehend alle Bestandteile des neu erarbeiteten und geteilten

Wissenszuwachses. Demgegenüber geht es auf der Beziehungsseite um die wechselseitigen Einstellungen, Haltungen und Erwartungen zwischen den Lernern, die wesentlich von inneren Gefühlen, Wünschen und Stimmungen geprägt sind.

Entgegen der Vorstellung von Lernen als abbildendem Prozess (siehe Einleitung) betont das Lernen als konstruktiver Prozess ebendiese Bedeutung von Interaktion, Kommunikation und Metakommunikation innerhalb der Lerngruppe. Konstruktivistische Ansätze gehen hier von einem Primat der Beziehungen vor den Inhalten aus, insofern die Beziehungsseite in menschlichen Interaktionen und Kommunikationen wesentlich darüber bestimmt, wie effektiv und nachhaltig auf der Inhaltsseite gelernt wird (Hasselhorn & Gould, 2017).

Der Herstellung eines guten Lernklimas und einer guten Arbeitsatmosphäre kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Es ist eine notwendige Gelingensbedingung für die gemeinsame und effiziente Konstruktion nachhaltiger Lernergebnisse. An ein gutes Arbeits- und Lernklima ist die Erwartung geknüpft, positive Beziehungsqualitäten der Lerner untereinander und zu den Lehrenden zu schaffen. Erst wenn sich alle Beteiligten auf der Beziehungsebene im konstruktiven Lehr- und Lernprozess akzeptieren und wertschätzen, können im Diskurs und im gegenseitigen Austausch subjektive «alte» oder überholte Erkenntnisse dekonstruiert und neue Erkenntnisse rekonstruiert werden.

Auch an der Art und Weise, wie metakognitiv Rückmeldungen (Feedback) gegeben werden, lässt sich die Qualität der konstruktiven Unterstützung innerhalb von Lerngruppen und damit ein wesentlicher Aspekt des Lern- und Arbeitsklimas ablesen. Durch elaboriertes und wertschätzendes Feedback können die Lerner selbst sowohl die Inhalts- wie auch die Beziehungsseite ihrer Interaktionen und ihrer Kommunikation über die Metaebene des gegenseitigen Feedbacks steuern (Hattie, 2018).

Dieses Steuern eigener und fremder Lernprozesse und die Verantwortungsübernahme für ein gutes Lernklima innerhalb der Lerngruppe durch gegenseitiges Feedback dient in meinen Veranstaltungen der Selbstregulation und der Selbstkontrolle von individuellen Lernprozessen. Damit möchte ich in meinen Veranstaltungen parallel zur Konstruktion neuer Wissensinhalte auch folgende Sozial- und Selbstkompetenzen fördern.

- die Fähigkeit zur Selbstregulation, zur Selbststeuerung und zur Selbstevaluation
- die Fähigkeit, selber eine wertschätzende und gewinnbringende Feedback- und Lernkultur zu entwickeln

- die Stärkung des Selbstvertrauens, sich in einer Lerngruppe aktiv zu beteiligen und sich gemeinsam mit einer komplexen Aufgabe zu befassen
- die Bereitschaft zu erhöhen, Feedback zu geben und anzunehmen
- auf inhaltliche Fehler, Missverständnisse und «Irrwege» innerhalb der Lerngruppe konstruktiv und formativ zu reagieren und ein unterstützendes und auf den Lernerfolg ausgerichtete Vorgehen anzustreben

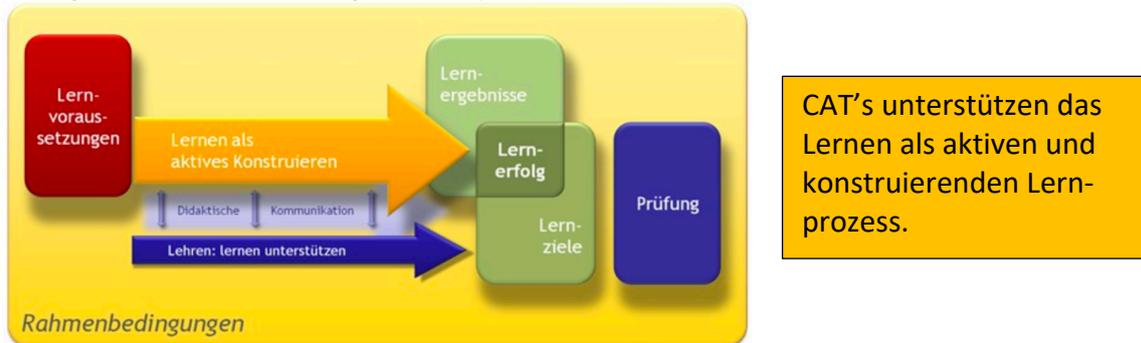
Die Um- und Durchsetzung dieser Kompetenzerwartungen basieren auf zwei didaktisch-pädagogischen Ansätzen: Durch das Bewusstsein für die Vorbildfunktion als Lehrperson und für das damit verbundene Modelllernen. Und durch die Planung und den regelmässigen Einsatz von formativen Rückmeldungen (classroom-assessment-techniques) in den Veranstaltungen.

Zum ersten Ansatz: Die Lehrperson prägt durch ihre Vorbildfunktion insgesamt das Tun und das Urteilen ihrer Lerner (Schäfer, 2017). Inspiriertes und leidenschaftliches Unterrichten und Freude an der engagierten Auseinandersetzung mit den Studierenden gehören dazu. Die von Bandura (1976) entwickelte «Soziale Lerntheorie» hat gezeigt, in wie vielen Gebieten des menschlichen Lernens die Form des Lernens am Modell eine wichtige Rolle spielt. Sprache, Umgangsformen, berufliche Verhaltensmuster und soziale Verhaltensweisen werden an Vorbildern wahrgenommen. Wenn ich von den Lernern in meinen Veranstaltungen ein aktiv-konstruierendes, selbstgesteuertes und eigenverantwortetes Lernverhalten einfordere, sollte mein Lehrverhalten, beeinflusst durch meine Persönlichkeit, durch meine Haltung und durch meine Einstellungen in meiner Rolle als Dozent den Studierenden als Vorbild und Modell dienen. Wenn ich in meinen Veranstaltungen ein optimales Lernklima anstrebe wo allen bewusst ist, dass es zum Beispiel in Ordnung ist, Fehler zu machen, weil Fehler zum Wesen des Lernens gehören (Hattie, 2018), bin ich gefordert, die Studierenden als mündige, eigenaktive und selbstbestimmte Persönlichkeiten wahrzunehmen und sie auf ihren individuell-unterschiedlichen Lernwegen ressourcen- und förderorientiert zu begleiten und zu unterstützen.

Zum zweiten Ansatz: Die folgenden Beispiele sollen aufzeigen, wie ich gegenseitige, formative Rückmeldungen (Feedback) in meinen Veranstaltungen verwende. Das erste Beispiel zeigt *die Einführung* in eine ausführliche, schriftliche Variante aus dem Seminar zur «Einführung in die Förderdiagnostik» im vierten Semester und findet in der Regel in der Semestermitte statt.

Classroom assessment technique (CAT) = Formative Evaluation und Feedback

Abbildung 1: CATs im Überblick und ihr Bezug zum Lehr-Lernprozess.



Aus: Walzick, S. (2019). CAT's im Überblick. HD Hochschuldidaktik. URL: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/planung-durch-fuehrung-kompetenzorientierter-lehre/theoretische-grundlagen/methoden-tools/classroom-assessment-techniques-cats/ueberblick-ueber-cats/> Besucht am: 12.3.2019

a) Offene Fragen zu den Inhalten der ersten vier Veranstaltungen.

b) Bewertungskriterien für die Fremdkontrolle und als Rückmeldung an die Gruppen.

c) Formative Rückmeldung zur Veranstaltung FDI-Einführung bisher.

Bitte antworten Sie nur stichwortartig und verwenden Sie zur besseren Veranschaulichung und Strukturierung Ihrer Antworten «bildhafte» Elemente wie Skizzen, Pfeile, Tabellen, Listen, Aufzählungszeichen,...

Am linken Rand sehen Sie die maximal erreichbare *Punktzahl* für die Lösungen der Aufgabe.

Am rechten Rand finden Sie Angaben zur **Veranstaltung (V)** und zur Nummer des **Lernjobs (Lj)** mit den möglichen Antworten.

(...)

Das zweite Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus einer kürzeren, ebenfalls schriftlichen Variante einer formativen Rückmeldung im Rahmen des «Fachateliers Heilpädagogik». Die Studierenden besuchen das Fachatelier im fünften und sechsten Semester begleitend zu ihrem Halbtagespraktikum:

Formative Evaluation:

a) MC Test zu den Inhalten der ersten drei Veranstaltungen (12.9./ 19.9./26.9) und ...

b) ... formative Programmkritik zum Fachatelier Heilpädagogik SEK I

Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an:

1. Rollen, Pflichten und Zusammenarbeit von Klassenlehrpersonen und IF-Lehrpersonen im Unterricht sind
 - nirgends geklärt.
 - sowieso selbstverständlich.
 - im entsprechenden kantonalen Leitfaden zur Integration und zu den besonderen Massnahmen in der Volksschule beschrieben.
 - sind in allen Kantonen unterschiedlich ausgelegt.

(...)

7. Kreisen Sie auf untenstehender Skala (von 0 bis 10) ein, was aktuell am ehesten zutrifft.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Meine Rolle und meine Aufträge als IF-Lehrperson im Praktikum sind unklar und ich bin diesbezüglich stark verunsichert.

Meine Rolle und meine Aufträge im Praktikum sind vollumfänglich geklärt und ich fühle mich sicher.

8. Kreisen Sie auf untenstehender Skala (von 0 bis 10) ein, was am ehesten zutrifft.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



Der Besuch des Fachateliers HP hat sich in Bezug auf das Praktikum bis jetzt für mich nicht gelohnt.

Der Besuch des Fachateliers HP hat sich in Bezug auf das Praktikum bis jetzt für mich sehr gelohnt.

9. Bitte schreiben Sie stichwortartig auf, welche Themen und Aspekte aus Ihrer Sicht in Bezug auf das HP-Praktikum im Fachatelier noch behandelt werden müssten. Denken Sie dabei auch daran, wie jene Ihnen dazu verhelfen könnten, bei Aufgabe 7 den Kreis „weiter rechts“ zu machen 😊.

(...)

2. 5. Die Methodik des offenen Unterrichts im Kontext konstruktiver Lernprozesse

Wenn zu Beginn der Arbeit die Vorlesung in plakativer Weise als idealtypische Lehrform abbildender Lehr- und Lernprozesse kritisiert wurde, stellt sich die Frage nach alternativen Lernumgebungen, die konstruktive Lernprozesse unterstützen. Dabei bieten sich grundsätzlich alle aktivierenden Methoden des offenen Unterrichts an. In Abgrenzung zu den lehrer gelenkten Methoden der direkten Instruktion (zum Beispiel der «Vorlesung») wird der Begriff des «offenen Unterrichts» oder der «offenen Methoden» verwendet, wenn es um das entdeckende, erarbeitende und problemorientierte Lernen geht (Hasselhorn & Gould, 2017). Offen ist die Lehr-Lernsituation dabei insofern, als unterschiedliche Wege der Zielerreichung sowie unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten und -abfolgen möglich und sogar erwünscht sind. Gemeinsam ist den offenen Unterrichtsformen auch ihre Ausrichtung an den Prinzipien der Differenzierung, Individualisierung und der Selbsttätigkeit (Brügelmann, 1998). Damit zeigt sich, dass die Methoden des offenen Unterrichts der Auffassung über konstruktivistischen Wissenserwerb und den Anforderungen an konstruktive und nachhaltige Lernprozesse

und Lernerfolge optimal entsprechen (Hasselhorn & Gould, 2017; Göhlich, Wulff & Zirfas, 2014; Reusser, 2006).

Eine Aufzählung der vielfältigen Methoden des offenen Unterrichts kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden. Stellvertretend wird das Schema von Fink (2009) zur ganzheitlichen Sicht des aktiven Lernens vorgestellt und dann anhand eines Beispiels aus meinem Unterricht illustriert.

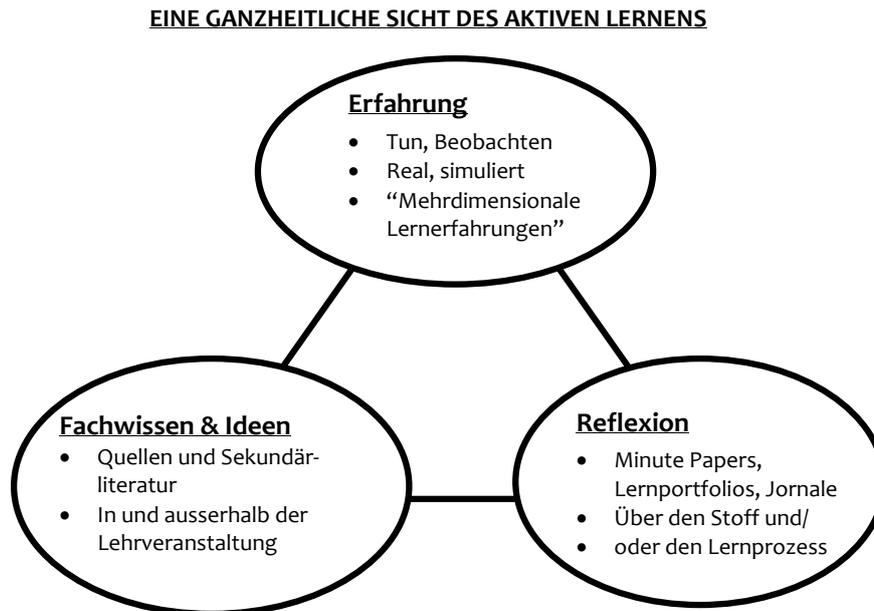


Abbildung 2: Eine ganzheitliche Sicht des aktiven Lernens (Fink, 2003, S. 21)

Während der Veranstaltung zur Einführung in die Förderdiagnostik lasse ich die Studierenden in jeder Veranstaltung an *realen* Schulpsychologischen Abklärungsberichten zu Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen arbeiten. Dazu *erhalten* sie in Form eines Glossars *Informationen* zu verwendeten fachspezifischen Begriffen und eine Reihe von kurzen Texten zur Auswahl, die Aspekte und Ursachen der Störungsbilder näher beschreiben. Zuerst in Einzelarbeit, dann in *Lerngruppen* gehen sie an folgende *Problemstellungen*:

Lernziel 1: Ich kann ausgehend von unterschiedlichsten Informationen zu Schülerinnen und Schülern **mit heilpädagogischem Förderbedarf** mögliche konkrete Schwierigkeiten für diese Schülerinnen und Schüler im Unterricht voraussehen und vorausdenken.

Auftrag 1: Förderdiagnostisches Sehen und Denken:
Formulieren Sie **drei konkrete Schwierigkeiten/Probleme**, die sich im Unterricht mit ... aufgrund der Angaben des Schulpsychologischen Dienstes zeigen *könnten*.



Lernziel 2: Ich kann, ausgehend von den oben genannten Schwierigkeiten/Problemen, *mögliche* heilpädagogisch-förderorientierte Handlungsoptionen ableiten.

Auftrag 2: Förderdiagnostisches Handeln:
Formulieren Sie **drei konkrete, förderorientierte Handlungsoptionen**, wie Sie aus heilpädagogischer Sicht diesen Schwierigkeiten im Unterricht begegnen könnten?

Durch die Auseinandersetzung mit konkreten Abklärungsberichten und einer Auftragserteilung, die sich an den berufspraktischen Erfordernissen misst, *simulieren* die Lerner in der Veranstaltung mögliche wirksame *Handlungs- und Steuerungsoptionen*. Im gegenseitigen Austausch innerhalb der Lerngruppe (Phase 1) *de- und rekonstruieren* sie im Dialog ihre subjektiven Einschätzungen und Erkenntnisse. Im Austausch zwischen den Lerngruppen (Phase 2) werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Gruppenprozesse und der Gruppenergebnisse noch einmal *gemeinsam reflektiert*, de- und rekonstruiert und in Form eines mündlichen *Feedbacks* rückgemeldet. Zum Abschluss werden im Plenum, rückgreifend auf die Aufträge 1 und 2, die Lernergebnisse gesichert und bei Bedarf durch die Einschätzung des Dozenten ergänzt. Die Lernprozesse der *Erfahrung*, des *Fachwissens* und der *Reflexion* sind damit im Sinne einer ganzheitlichen und mehrdimensionalen Sicht auf das Lernen gleichermaßen berücksichtigt.

In solcher Weise lassen sich nachhaltige Lernergebnisse im Studienfach Heilpädagogik durch das Lernen als konstruktiven Prozess vermitteln.

3. Schluss: Spezifische Herausforderungen für Dozierende unter dem Aspekt des Lernens als konstruktiver Prozess

Zu Beginn des Schlussabschnitts werden die aus dem Hauptteil der Arbeit gewonnenen, zentralen Einsichten hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für konstruktivistische Lernprozesse noch einmal zusammengefasst dargestellt:

Je aktiver und selbstmotivierter, je problemlösender und dialogischer, je bewusster und reflexiver Wissen erworben respektive konstruiert wird, desto besser wird es von den Lernern verstanden und behalten, desto beweglicher kann es beim Denken und Handeln genutzt werden

und als desto bedeutsamer werden die mit dessen Erwerb verbundenen Lernerträge erfahren.

Daraus ergeben sich für Lehrende auf Hochschulstufe spezifische Herausforderungen im Umgang mit dem konstruktivistischen Lehrverständnis und mit den konkreten Anforderungen im Unterrichtsalltag. Diese werden zum Schluss dieser Zertifikatsarbeit im Sinne eines Ausblicks auf die Rollenauslegung, die Unterrichtsplanung, -gestaltung und -auswertung und im Sinne einer Selbstevaluation in Anlehnung an Reusser (2006) als Leitfragen formuliert:

- Bin ich bereit, den Lernern als Arrangeur reichhaltiger Material- und Methodenangebote und als personale Ressource mit hoher fachlicher und personaler Lernhilfekompetenz zur Verfügung zu stehen?
- Bin ich bereit, die Lerner in der Weise zu begleiten, dass metakognitive Fertigkeiten neben dem Wissenserwerb mittrainiert werden?
- Bin ich als Lehrender bereit, mich insgesamt in der Dominanz der Steuerung zurückzunehmen, Verantwortung abzugeben und verstärkt die Rolle des Dialogpartners und Lernhelfers zu übernehmen?
- Bin ich bereit, individuelle Verstehens- und Lernpfade zuzulassen und den Lernern den nötigen didaktischen und pädagogischen Spielraum zu überlassen?
- Sind in meinen Veranstaltungen die Voraussetzungen für problemlösendes, kooperatives und selbstreguliertes Lernen gegeben?
- Werden die Lerner bei ihrer Vorstellungs- und Erfahrungswelt abgeholt und sind die Kompetenzerwartungen darauf abgestimmt?
- Gibt es dabei kognitiv und emotional aktivierende Zugänge und Aufgaben, anhand derer die Lerner in ihre Zone der proximalen Entwicklung geführt werden?
- Werden die Lerner sowohl auf der fachlichen als auch auf der Lernprozess- und Interaktionsebene adaptiv unterstützt und wirksam begleitet?
- Wird der Dialog mit und innerhalb der Lerner gefördert und wird dafür gesorgt, dass Fragen gestellt, Bedeutungen ausgehandelt, Hypothesen kritisiert sowie Widersprüche und Fehler berücksichtigt, akzeptiert und diskutiert werden?
- Ist ein der Evaluation, der Arbeitsrückschau und Lernreflexion dienendes, reziprokes Feedback vorgesehen?

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. & Schüssler, I. (1998) Wandel der Lernkulturen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bandura, A. (1976). Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Mit Beiträgen von 17 weiteren Autoren. Stuttgart: KlettVerlag.
- Bloom et al., B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1971). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington DC: School of Education and Human Development, George Washington University.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation - Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). Diagnostica, 54 (1), 30-43.
- Brügelmann, H. (1998). Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Brügelmann, H., Fölling-Albers, M. & Richter, S. (Hrsg.), Jahrbuch Grundschule (S. 8-42). Seelze: FriedrichVerlag.
- Fink, L.D. (2009). Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern. Übersetzt auf Deutsch von D. Bach & S. Haacke aus: L.D. Fink (2003): Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses, 1-42. San Francisco: Jossey-Bass.
- Göhlich, M., Wulf, Ch. & Zirfas, J. (2014). Pädagogische Zugänge zum Lernen – eine Einleitung. In: Göhlich, M., Wulf, Ch. & Zirfas, J. (Hrsg.), Pädagogische Zugänge zum Lernen (S. 5 – 18). Weinheim: BeltzVerlag.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hattie, J. (2018). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning for Teachers» besorgt von W. Beyer & K. Zierer. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hugener, I. & Luthiger H. (2017). Grundlagentext zu den Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens. Studienband Grundjahr-Mentorat. Herausgeberin: Pädagogische Hochschule Luzern.

Landwehr, T. (2017). Ein Kommentar: Vorlesungen sind verschwendete Lebenszeit. <http://ze.tt/vorlesungen-sind-verschwendete-Lebenszeit/> (besucht am 2.8.2019)

Neubert, S., Reich, K. & Voss R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, T. (Hg.) Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 1. (253-265). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In: Voss, R. (Hg.) LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten (S. 179-189). Heidelberg: AuerVerlag.

Reusser, K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Aebli, H. (Hg.) Kognitionspsychologische Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung (S. 151-168). Bern: hep-Verlag.

Schäfer, C. (2017). Vormachen. Grundlagen und Grundformen des Unterrichts. Studienband Grundjahr-Mentorat 1. und 2. Semester. Luzern: PH Luzern.

Schaper, N. (2012). Kompetenzorientiertes Lernen im Studium – Wo muss man ansetzen, um Kompetenzen wirkungsvoll zu fördern?. Präsentation zur HRK Juristenausbildung der Universität Paderborn. Lehrstuhl für Arbeits- und Organisationspsychologie.

Sticher-Gil, B. (2001). Chancen und Risiken ganzheitlicher Lehr- und Lernformen an der Hochschule. In: Hug, T. (Hg.) Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 1. (266-278). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die interaktive Natur nachhaltigen Lernens. Aus: Fink, L.D. (2009). Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern. Übersetzt auf Deutsch von D. Bach & S. Haacke aus: L.D. Fink (2003): Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses, **Seite 12**. San Francisco: Jossey-Bass.

Abbildung 2: Eine ganzheitliche Sicht des aktiven Lernens. Aus: Fink, L.D. (2009). Leitfaden zur Konzeption und Planung von Lehrveranstaltungen, die nachhaltiges Lernen fördern. Übersetzt auf Deutsch von D. Bach & S. Haacke aus: L.D. Fink (2003): Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses, **Seite 21**. San Francisco: Jossey-Bass.