

Hartwig Dohnke

"Handlungsorientierung" des Unterrichts

1 Kritische Gedanken zur gängigen Definition der "Handlungsorientierung"

Ich wende mich gegen folgende Definition der "Handlungsorientierung" (z.B. „Das Handlungsorientierte Unterrichtskonzept“ (n. H. Meyer) in **Bovet/-Huwendiek**.

Handlungsorientierter Unterricht weist mindestens sieben wichtige Merkmale auf:

1. Ganzheitlichkeit in dreifachem Sinne (personal: kognitiv/affektiv/psychomotorisch; inhaltlich; methodisch)
2. Selbsttätigkeit der Schüler
3. Herstellung von Handlungsprodukten
4. Subjektive Schülerinteressen als Ausgangspunkt
5. Beteiligung der Schüler von Anfang an
6. Öffnung des Unterrichts
7. Ausgangspunkte sind vorhandene Erfahrungen der Schüler.

Diese Definition finde ich sehr problematisch:

1. Alles, was den Pädagogen lieb und wert ist, wird z.Z. in den Begriff "Handlungsorientierung" gesteckt. Der Begriff wird auf diese Weise zu einem Synonym für "guten" Unterricht. Der Begriff sollte aber doch sicher einen speziellen und wichtigen Aspekt von Unterricht benennen und möglichst auffällig in den Wahrnehmungsbereich der Pädagogen rücken? (Eine Überschrift wie "ganzheitlicher und handlungsorientierter Unterricht" ist m.E. irreführend, wenn in dem Artikel die Ganzheitlichkeit dann nur als ein Merkmal der "Handlungsorientierung" unter vielen anderen erscheint).

In den umfangreichen Merkmalskatalogen des Begriffs der "Handlungsorientierung" liegt m.E. deshalb eine große Gefahr, weil alle wichtigen Unterrichtsprinzipien, die in dieses Sammelbecken "Handlungsorientierung" hineingelegt werden, in der Menge der Merkmale untergehen und die Kollegen in der Schule nicht mehr erreichen könnten.

Wem kann eine solche Definition dann nützen?

2. Eine andere Tatsache führt zu derselben Frage: Je mehr Merkmale ein Begriff hat, desto seltener ist er verwendbar. Wenn z.B. ein Lehrer, gar ein Referendar mit seinem z.T. viel geringeren Status, mit viel Kraftaufwand und unter manchen Anfeindungen, der Alltagspraxis ein kleines Stück z.B. an Schülermitgestaltung abringt, dann ist das für ihn im Moment vielleicht das gerade noch Machbare.

Gemessen an den Definitionen der "Handlungsorientierung" ist es noch so gut wie nichts.

3. Noch ein dritter Grund für meine Ablehnung der Definition: Das Beispiel zu dem zweiten Argument zeigt, dass die mit dem Begriff der "Handlungsorientierung" umschriebenen Ansprüche an den Unterricht für den Lehrer in der real-existierenden Schule **hochgradig entmutigend** sind!

Es ist auch eine Tatsache, dass mit der allgemeinen Forderung nach "Handlungsorientierung" im Unterricht von den Lehrern und Schülern **ein späterer Schritt** (Freiräume von Lehrern und Schülern nutzen) **vor einem früheren** (Freiräume von den Politikern erhalten) verlangt wird. Das ist für alle Beteiligten in den Schulen wenig erfolgversprechend und deshalb für alle mehr oder weniger entmutigend. Die Forderung wird bei realistisch eingestellten Lehrern verständlicherweise viel Widerspruch hervorrufen.

Will der einzelne Lehrer sich vor diesem entmutigenden Potential schützen, dann hat er zwei bewährte Möglichkeiten: Er kann das Konzept **entwerten** und dann ablehnen (z.B. "substanzschwacher Aktionismus"; "Verwöhnung der Schüler") oder **relativieren**. Die Relativierung führt in der Praxis schnell dazu, dass der verbleibende Anspruch der "Handlungsorientierung" banal erscheint bzw. bei manchem Kollegen zu der Erkenntnis führt, dass er das schon immer so gemacht habe, dass er also nichts ändern müsse.

Ist der Begriff der "Handlungsorientierung" möglicherweise hauptsächlich als Prüfungsgegenstand für mündliche Prüfungen zu gebrauchen? Das käme einem Begräbnis erster Klasse gleich. Die Erziehungswissenschaftler (und die Prüfer) vergewisserten sich bei der auf diese Weise gefüllten Definition des Begriffs zwar ständig bester Absichten und Traditionen, doch die real-existierende Schule würde vermutlich, wieder einmal, dadurch wenig "Schaden nehmen".

Deshalb stelle ich die Frage noch einmal: Wem kann eine solche Definition nützen?

Ich möchte hier nun Überlegungen zu einem alternativen, eher pragmatischen, Begriffsverständnis der "Handlungsorientierung" zur Diskussion stellen. Vorher ist es mir wegen der Akzeptanz des - wie auch immer definierten - "handlungsorientierten" Konzepts aber sehr wichtig, die Frage nach der heutigen Bedeutung der "Handlungsorientierung" zu stellen und zu beantworten.

Zur Bedeutung der "Handlungsorientierung"

Man sollte sich fragen, warum der Begriff der "Handlungsorientierung" gerade heute so stark "gehandelt" wird. Denn alles dazu wurde immer schon aufgeschrieben (z.B. sehr treffend - Theoretisches und auch sehr Praktikables - von Boettcher u.a. in "Lehrer und Schüler machen Unterricht" 1975 unter dem Stichwort 'Lernen im Handlungszusammenhang').

Welches könnten die **Motive** für den derzeitigen Boom sein?

Der engagierte Pädagoge findet in dem aktuellen Begriff der "Handlungsorientierung" all das, was ihn an der real-existierenden Schule schon immer störte bzw. was ihm fehlte, wonach er sich sehnt. Diese Sehnsucht kann sich heute leicht mit den Forderungen der Abnehmer und (Bildungs-) Politiker verbinden. Doch haben die m.E. ganz andere Motive.

Die (Bildungs-) Politiker verlangen mit dem Begriff all das, was die Schule leisten soll, um die durch die gesellschaftlichen Bedingungen geschlagenen Wunden der Schüler zu versorgen und das Lernen der Schüler (für die Ziele der Abnehmer) doch noch zu

ermöglichen - ohne die gesellschaftlichen Verhältnisse zu tangieren. Der "handlungsorientiert" arbeitende Lehrer wäre dann allerdings mit einem Therapeuten vergleichbar, der den Patienten nicht selbständiger, sondern nur funktionstüchtiger machen würde.

Hier stellen sich mir manche grundsätzliche **Fragen**, und erst vor dem Hintergrund ihrer Antworten kann ich entscheiden, in welchem Maße ich mich für das Konzept der "Handlungsorientierung" einsetzen will.

- Geht es hier nicht wieder einmal vorrangig um die **abnehmerorientierte Effizienz** von Schule? (So wie nach dem Sputnikschock der - dann bald verblaßte - Siegeszug des Behaviorismus die Folge der Versprechungen war, die Effizienz der Schule im Wettstreit der Systeme zu optimieren?)

Ich frage mich z.B., ob die Standortdebatte die gesellschaftlichen Abnehmer der Schule in den letzten Jahren wirklich zu Verbündeten der Pädagogen hat werden lassen. Oder soll die Schule nur deshalb die Schüler auf vielfältige Weise stärker einbeziehen, d.h. "humaner" werden, damit die Gesellschaft so inhuman bleiben kann?

Es wäre ein Widerspruch in sich:

Durch "handlungsorientierten Unterricht" eine Erziehung zum noch Funktionstüchtigeren in der Arbeitswelt? Verordnete bzw. erzwungene Eigenverantwortung zum Wohle der Unternehmensbilanz - "verkauft" als Persönlichkeitsentwicklung und als erhöhte Lern- und Lebensqualität?

Wie soll ein Lehrer dabei glaubwürdig bleiben?

- Die Auflösung dieser Spannung kann für den Pädagogen m.E. nicht darin bestehen, den Lernzielbegriff zu diskreditieren. Im Gegenteil: Gilt bei der üblicherweise verstandenen "Handlungsorientierung" noch der Primat der Zielentscheidung? Ist mit Ziel immer noch **Lernziel** gemeint? Es wäre für alle Beteiligten und Betroffenen wichtig, Farbe zu bekennen!
- Ist es ein Zufall, dass man zunehmend nicht mehr nur vom **Lernen** in der Schule, sondern vom **Leben und Lernen** in der Schule spricht? (Das Leben in der heutigen Schule dürften viele Schüler allerdings subjektiv für eine Zumutung halten.) Ist 'Leben in der Schule' dazugekommen, weil in der Schule, wie sie heute - immer noch - organisiert ist, ohne dieses Leben den Schülern das intentionale Lernen nur noch schwer möglich ist? Oder weil für viele Jugendliche ein sinnvolles Leben in der Gesellschaft nicht mehr angeboten wird bzw. weil die Gesellschaft keine Verwendung mehr für sie (und einen immer größer werdenden Kreis von Eltern) hat, außer zum bedürftigen bzw. überkompensierenden Konsumenten? - und die Jugend das nicht mehr schweigend hinnimmt, sondern aggressiv oder konsequent konsumorientiert reagiert?
- Erinnert man sich heute an den **Erziehungsauftrag** der Schule deshalb, weil die Zahl der gestörten Schüler nicht mehr zu übergehen ist?

Wenn wir Pädagogen uns mit unserer Arbeit ("Handlungsorientierten" Unterricht) engagiert für die Effizienz des gesellschaftlichen Systems einsetzen, und das ist eine unserer Aufgaben, dann muß vor der rein pädagogischen Diskussion eine **politische Diskussion** stattfinden über das, was man unter Effizienz verstehen will.

Ich will nur an einem Aspekt zeigen, woran ich dabei denke.

Ich kann es nicht anders sehen, als dass wir heute - eigentlich - in einem menschenverachtenden System leben, und dass wir Lehrer es mit unserer Arbeit befördern. Zwei Belege für meine Einschätzung:

- (1) Mit der Effizienzsteigerung des Systems geht bisher eine **Ausbeutung der Lebensgrundlagen** der späteren Generationen einher.
- (2) Der Förderung der Leistungsfähigkeit und Effizienz eines kleineren Teils der Bevölkerung - mit steigendem Lebensstandard - steht ein immer **größer werdender Teil** gegenüber, der nicht mehr sinnstiftend teilhaben kann, sondern an den Rand gedrängt wird und geistig wie wirtschaftlich **verarmt**.

Zu (1) Über entsprechende "allgemeine Lernziele" besteht grundsätzlich die Hoffnung, dass die Erhaltung der Lebensgrundlagen zunehmend in die Effizienzbilanz aufgenommen wird und damit gelingt.

Zu (2) Die menschenverachtende Inkaufnahme der Verarmung und Randexistenz eines beträchtlichen Teils unserer Bevölkerung würde durch die Maßnahmen zu (1) noch nicht behoben. Wenn die Schule einerseits nach dem Prinzip "der Schüler als Subjekt seines Lernens" arbeiten würde, andererseits sich aber in den Dienst der aktuellen gesellschaftlichen Effizienzforderungen stellen ließe, dann stünde sie in einem nicht auflösbaren Grundwiderspruch, dann wären ihre pädagogischen Bemühungen mit einer Lebenslüge behaftet und langfristig zum Scheitern verurteilt.

Es bestünde die Gefahr, dass sich die Schule - besonders unter der Fahne der "Handlungsorientierung" - mitschuldig machen würde an diesem menschenverachtenden System.

Als oberstes Gebot für jede Effizienzdefinition für die Schule gilt nach den Richtlinien, ob alle Menschen in Würde, d.h. in sozialer Gleichwertigkeit (gleiches Recht auf ein angstfreies Selbstwertgefühl) an der Gesellschaft teilhaben können - und das nicht nur in einer relativ künstlichen Schulgemeinschaft!

Für engagierte Pädagogen ist argumentativ z.Z. ein äußerst schwieriger **Zwei-Fronten-Kampf** zu führen, wenn sie einerseits für eine gute pädagogische Praxis (der Schüler als Subjekt seines Lernens) streiten und gleichzeitig die Zumutungen der gesellschaftlichen Abnehmer zurückweisen wollen, da beide Positionen mit gleichlautenden, allerdings verschieden motivierten Argumenten (z.B. der "Handlungsorientierung") vertreten werden.

Es gibt viele, berechtigt erscheinende Gründe, sich der pädagogischen Herausforderung, die mit dem Konzept der "Handlungsorientierung" im Unterricht verbunden ist, nicht zu stellen. Dem pädagogisch wichtigen Konzept kann damit nicht gedient sein.

2 Ein alternatives Begriffsverständnis der "Handlungsorientierung" des Unterrichts

2.1 Zur Lernvorstellung des Konzeptes

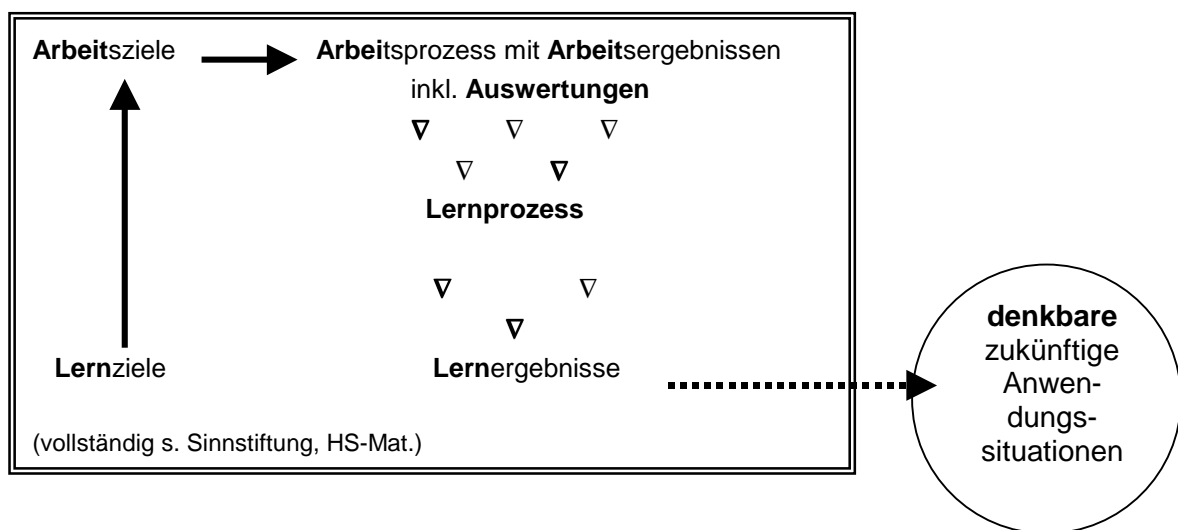
Nach meinem Verständnis der Literatur zum "handlungsorientierten Unterricht" bzw. zum "handelnden Unterricht" gehen alle entsprechenden Konzepte im Grundsatz davon aus, dass menschliches Lernen im Sinne der Richtlinien in großem Umfang nicht passiv bzw. ausschließlich rezeptiv möglich ist, sondern aktiv handelnd über die

Beschäftigung der Schüler mit einem Unterrichtsgegenstand bzw. durch eine bestimmte Unterrichtsarbeit. Lernen geschieht nicht direkt durch Belehrung, sondern wird indirekt möglich durch eigene Arbeit, in deren Mittelpunkt eigene Erfahrungen mit Zielhandlungen stehen, gemeint sind Handlungen aus dem Bereich der im Lernziel formulierten Kompetenzsteigerung (vgl. Weinert a.a.O. These 3).

Das ist zwar überhaupt keine neue Erkenntnis, doch hatte sich die der traditionellen Instrukionsdidaktik entsprechende Objektrolle des Schülers mit Hilfe des Behaviorismus wohl dermaßen verfestigt, dass der o.g. Lernbegriff in den letzten Jahren z.T. wie eine Sensation wirken konnte.

Die genannte Lernvorstellung läßt sich darstellen mit dem

"SICKERMODELL" des Lernens



Arbeitsergebnis: Veränderung von Realität (sichtbar);

Lernergebnis: Veränderung von Kompetenz (unsichtbar; sie ist möglicherweise ablesbar an der Lösung späterer Aufgaben; sie geht letztlich in die Biographie des lernenden ein)

(vergl.: Boettcher u.a. S. 14-18,25ff)

Die **zentrale Frage** lautet für mich: Wie kann die Unterrichtsarbeit so gestaltet werden, dass sie für den einzelnen Schüler **lernwirksam** ist, dass ein Lernprozess stattfindet?

2.2 Zur Lernwirksamkeit des Unterrichts

Eine Situation nenne ich "**lernwirksam**", wenn sich in ihr die Kompetenz im Blick auf die Bewältigung zukünftiger Aufgaben (Anwendungs- bzw. Verwendungssituationen) relativ langfristig verändert; d.h. erst der Transfer entscheidet darüber, ob gelernt wurde. Lernen und Transfer sind praktisch zwei Seiten einer Medaille.

Ich unterscheide dabei zwischen drei verschiedenen zukünftigen Anwendungssituationen:

- schulische (weitere Lern- und Leistungssituationen)
- außerschulische und
- nachschulische (nach Beendigung der Schulzeit).

Für das schulische Lernen gibt es bzgl. der Lernwirksamkeit allerdings einige Probleme.

Einerseits sind die künftigen Anwendungssituationen, für die im Unterricht gelernt werden soll, immer relativ komplex und das Handeln in ihnen geschieht ganzheitlich, ist immer wieder neu und kann deshalb nie nach einem festen Muster geschehen.

Andererseits ist das in der Gegenwart neu zu Erlernende in gegenwärtige, konkrete schulische Arbeitssituationen eingebunden und kann bzgl. der zukünftigen - wieder neuen - Bewältigungssituationen immer nur Teilkompetenzen betreffen. Man weiß nun bzgl. dieser Teilkompetenzen, dass immer dann, wenn isoliert bzw. Isoliertes gelernt wird, der Transfer, d.h. die Verwendung des Gelernten bei der Bewältigung zukünftiger Aufgaben, besonders erschwert ist („träges Wissen“; vgl. Weinert a.a.O. These 1; Baumert a.a.O. These 1 und 4).

Bedingungen für die Lernwirksamkeit einer Unterrichtssituation müssen vornehmlich aus den Bedingungen für den Transfer abgeleitet werden. Eine wichtige Transferbedingung besteht nun darin, dass in neuen Arbeitssituationen (Anwendungssituationen) vergleichbare Elemente zu früheren schulischen Arbeitssituationen (Lernsituationen) erkannt und eigene Lösungserfahrungen mit ihnen eingebracht werden können. Dabei wird unterstellt, dass der Schüler prinzipiell fähig ist, intuitiv und/oder rational kontrolliert die Vergleichbarkeit zu erkennen (Transferhypothese, vgl. Baumert These 4). Dieses muß im Arbeitsprozess der Schule aber auch immer wieder thematisiert und geübt werden. Das kann gelingen, wenn die Lernsituationen und die Anwendungssituationen vergleichbare Strukturen aufweisen. Mehr noch: Da es beim Transfervorgang in erster Linie um die Fähigkeit des Lernenden geht, eine Situation ganzheitlich auf ihre Bedingungen und Forderungen hin einzuschätzen, muß das neu zu Erlernende **im Zusammenhang und weitgehend selbständig** erworben und vielfach variiert angewendet werden.

Welche **Hilfen** können/sollten den Schülern nun angeboten werden, damit die Unterrichtsarbeit möglichst **lernwirksam** für jeden einzelnen von ihnen wird?

(1) Zum Transfer gehören z.B. die Fähigkeiten und noch vielmehr die Bereitschaft,

- das zu erkennen, was an - in anderen Situationen und Zusammenhängen - Gelerntem zur Bewältigung einer Aufgabe bzw. einer Situation herangezogen werden kann bzw. sollte,
- das in anderen Zusammenhängen Gelernte anzuwenden,
- das Gelernte situationsgerecht so zu modifizieren, dass es zur Bewältigung der neuen Situation beitragen kann.

Dieser Transfer gelingt leichter, wenn

- die Fähigkeiten **gesichert** und **gefestigt** sind (s. „Wie können Fähigkeiten gesichert und gefestigt werden?“) und wenn
- der Handelnde sich **traut**.

Die für einen Transfer erforderlichen Handlungen sind stets mit einem Gefühl der Unsicherheit und dem Risiko des Mißerfolgs verbunden, d.h. Transfer verlangt vor allem Selbstsicherheit und Mut - oder eine geschützte und vertrauensvolle Umgebung (Trennung von Lernen und Leisten bzw. von Können und Leistung). Also muß für die Lernwirksamkeit des Unterrichts jeder einzelne Lernende viel ermutigende Erfahrungen mit dieser sehr subjektabhängigen Transferunsicherheit und diesem sehr individuell empfundenen Transferrisiko gemacht haben. Das ist nur möglich, wenn der Lernende nicht nur über das zu

Lernende etwas hört oder auch mitredet, sondern sich darin auch erprobt. Lernen ist außerdem stets immer mit einem Gefühl des Nichtkönnens verbunden – und mit diesem Gefühl gehen wir Menschen sehr unterschiedlich um.

- (2) Wir Menschen bewältigen eine Situation nicht nur ganzheitlich mit "Kopf, Herz und Hand", sondern wir nutzen auch, wenn möglich, drei verschiedene Fähigkeitsbereiche:

• **ausprobieren** • **abgucken** und • **Theorien bilden**.

Diesen drei Fähigkeitsbereichen entsprechen die bekannten drei grundsätzlichen Lernmöglichkeiten (Reiz-Reaktionstheorien, Imitationslernen, kognitive Lerntheorien). Um Transfer zu erleichtern, d.h. für die Lernwirksamkeit des Unterrichts, sollten alle drei Fähigkeitsbereiche auch beim Arbeiten in der Schule intensiv genutzt werden.

Das Zusammenspiel dieser drei Fähigkeitsbereiche (s. Anhang 2) bedeutet ebenfalls eine Ganzheitlichkeit. Von Boettcher u.a. wird sie 'Handlungszusammenhang' genannt. Entsprechend wird dort Lernen folgendermaßen beschrieben: In Handlungszusammenhängen **arbeiten und** die Arbeitserfahrungen auf zukünftige Verwendungssituationen hin **auswerten** (Auszug aus Boettcher u.a., Anhang 3).

- (3) In der Schule wird gezielt besonders dadurch gelernt, dass die gemachten Arbeitserfahrungen auf Transfer hin **ausgewertet** werden. Deshalb muß nicht nur das **Arbeiten** im Handlungszusammenhang ermöglicht werden, sondern es müssen auch die Erlebnisse im Zusammenhang mit der Arbeit **reflektiert** werden, damit sich sachbezogene und transferbezogene **Erfahrungen** bilden. Erst durch diesen zweiten Schritt der **Reflexion der Arbeitserlebnisse** rechtfertigt sich für die Schule als Ort des intentionalen Lernens die Formulierung "**Lernen im Handlungszusammenhang**" (s. die Bedeutung der Beurteilungsphasen, Artikulation S. 14).

- (4) Der Lernende ist bei dieser o.g. Lernvorstellung Subjekt seines Arbeits- und Lernprozesses. Der Lernprozess findet im Lernenden selbst statt (und ist letztlich sein Geheimnis). Der Arbeitsprozess muß deshalb im Blick auf seine Lernwirksamkeit für den einzelnen Schüler bei diesem selbst beginnen und bei ihm enden. Der Arbeitsprozess kann und muß aber nicht nur, um sozial und (inhaltlich und emotional) ökonomisch zu verlaufen, sondern besonders deshalb, damit intersubjektive Lernergebnisse entstehen können, zwischendurch andere Menschen, die um vergleichbare Kompetenzsteigerungen ringen, einbeziehen. Plakativ sollten folgende Phasen unterschieden werden:

"ich": Welche Handlungsmöglichkeiten beherrsche ich schon?

Was weiß/kann ich schon?

Was möchte/muß ich lernen?

"du" : Welche Handlungsmöglichkeiten beherrscht du schon?

Was weißt bzw. kannst du schon?

Was kann ich von dir lernen?

"wir": Können wir uns gemeinsam weiterbringen?

"es" : Fachwissenschaftliche Positionen

"wir": s.o.

"ich": Welche Erweiterung meiner Handlungsmöglichkeiten könnte ich mir erarbeitet haben? Woran kann ich das merken bzw. erproben? Worum will ich mich als nächstes bemühen?

Es kann für den einzelnen Lernprozess hilfreich sein, wenn die Phasen während der Lernarbeit mehrfach und in unterschiedlicher Reihenfolge durchlaufen werden.

2.3 Zur Entwicklung eines Begriffskerns

Die mit dem Begriff verbundenen Ansprüche an den Unterricht dürfen vor dem Hintergrund der real-existierenden Schule nicht entmutigend wirken und müssen in kleine Schritte zerlegbar sein. Dies versuche ich im Zusammenhang mit dem Begriff der "Handlungsorientierung" dadurch zu erreichen, dass ich den Begriff für nur einen speziellen, sehr wichtigen Aspekt von Unterricht reserviere. Damit ist eingeschlossen, dass es m.E. viel Sinn macht, das Gleiche mit anderen Merkmalen des üblichen Begriffs der "Handlungsorientierung" im Unterricht, z.B. mit den Merkmalen

- Ganzheitlichkeit
- Problemorientierung
- Offener Unterricht
- entdecken-lassender Unterricht
- erfahrungsbezogener Unterricht
- Lehrer- bzw. Schülerzentrierung
- Lehrer- bzw. Schülerorientierung

zu tun, indem sie vorrangig als eigenständige Einzelbegriffe verwendet werden. Jeder einzelne kann für sich allein m.E. einen unverwechselbaren und wichtigen Begriffskern transportieren und dieser könnte auf diese Weise für die Ausbildung und für die Schule vielleicht eher wirksam werden.

Was könnte dann der Begriffskern der "Handlungsorientierung" sein?

Mögliche Trennlinien zwischen den Begriffskernen will ich am Beispiel einer Sportstunde zu verdeutlichen versuchen, indem ich verschiedene Varianten skizziere. Mein Hauptaugenmerk liegt dabei auf einer engen Begriffsbestimmung der "Handlungsorientierung". Ich versuche die Skizzen so allgemein zu halten, dass sie auf viele andere Stunden und Fächer bezogen werden können. Um Unterschiede und Auffälligkeiten herauszuarbeiten, habe ich mich nicht auf weniger als sieben Varianten beschränkt, und enthalten die verschiedenen Varianten bewußt auch seltsame, aber deshalb noch nicht unbedingt unrealistische, Details.

Es handelt sich um eine Sportstunde mit dem schwerpunktmäßigen **Lernziel:**

Beherrschung von individualtaktischen Möglichkeiten als Angreifer in der korbnahe Spielsituation 1:1 nach Anspiel durch einen Mitspieler

2.3.1 Variante 1

Der Lehrer sagt, dass die Schüler die dem Lernziel entsprechende Fähigkeit erlernen müßten. Er erklärt die taktischen Möglichkeiten mit Worten, evtl. mit Hilfe von Texten

von Menschen, die schon Erfahrungen mit der Spielsituation gemacht und darüber reflektiert haben, er spricht auch über die Chancen und Gefahren der verschiedenen Möglichkeiten und über die Voraussetzungen seitens der Spieler (wie Kondition, technische und körperliche Fertigkeiten, Blick/Gefühl für das timing).

Was zeigt diese Variante für die o.g. Merkmale? Der Unterricht realisiert

- keine Form von Ganzheitlichkeit
- keine Problemorientierung,
- keine Handlungen der Schüler (außer Zuhören)
- keinen "Offenen" Unterricht,
- kein entdecken-lassendes Lernen,
- kein erfahrungsbezogenes Lernen,
- reine Lehrerzentrierung, aber - wenn der Lehrer die Informationen im Blick auf das Lernen der Schüler ausgewählt und dargeboten hat - durchaus
- Schülerorientierung.

2.3.2 Variante 2

Der Lehrer sagt, dass die Schüler die dem Lernziel entsprechende Fähigkeit erlernen müßten. Er erklärt die verschiedenen individualtaktischen Möglichkeiten, er zeigt sie mittels Video, er verlangt von den Schülern die Produktion eigener Videos , läßt Könner von Schülern interviewen, taktische Skizzen auf seine Anweisungen hin zeichnen und bunt ausmalen oder an der Magnettafel legen, Referate halten:

- Sehr viel mehr Ganzheitlichkeit,
- keine Problemorientierung,
- viele Handlungen der Schüler, aber kaum Handlungen im Sinne des Lernziels,
- kein "Offener" Unterricht, da nur nach Vorgaben des Lehrers gearbeitet wird,
- kein entdecken-lassendes Lernen,
- kein erfahrungsbezogenes Lernen, da keine eigenen Erfahrungen mit der Zielhandlung einbezogen werden können,
- reine Lehrerzentrierung, aber
- evtl. schülerorientiert gemeint.

2.3.3 Variante 3

Der Lehrer erklärt die Möglichkeiten mit Worten, Bildern und Tonfilmen, er läßt die Schüler die Möglichkeiten nach Plan ausführen, korrigiert die Versuche der Schüler und sagt ihnen, was sie anders machen sollen:

- Noch mehr Ganzheitlichkeit, da die Bewegung dazukommt,
- keine Problemorientierung,
- viele Handlungen der Schüler, auch das eigene, lernzielorientierte Ausprobieren,
- kein "Offener" Unterricht, da der Lehrer alles vorgibt,

- kein entdecken-lassendes Lernen, da nur kleinschrittig nach Plan des Lehrers gearbeitet wird,
- begrenzt (nur funktional) erfahrungsorientiert, da wohl Erfahrungen gemacht werden, diese aber nicht intentional in die Lernarbeit eingehen,
- reine Lehrerzentrierung, aber offensichtlich
- schülerorientiert (gemeint).

2.3.4 Variante 4

Der Lehrer greift seine Erfahrungen aus den letzten Stunden auf und ordnet sie in den Taktikbereich ein. Es wird gemeinsam analysiert, welche Fähigkeiten die Spieler als Angreifer in der korbnahen Spielsituation beherrschen müßten, um im Spiel erfolgreich zu sein. Daraus werden gemeinsam Übungsziele abgeleitet.

Der Lehrer erklärt einige den Übungszielen entsprechende Handlungsmöglichkeiten mit Worten, Bildern und Tonfilmen (farbig), er läßt die Schüler die Möglichkeiten nach Plan ausführen, korrigiert die Versuche der Schüler aber nicht selber und sagt ihnen auch nicht, was sie anders machen sollen, sondern die Schüler können sich in ihrer Übungszeit zur Selbstkontrolle selbständig und nach eigenen Wünschen einzelne Filmsequenzen immer wieder ansehen, sich untereinander besprechen und den Lehrer fragen:

- Mehr Ganzheitlichkeit,
- begrenzte Problemorientierung,
- viele lernzielorientierte Handlungen der Schüler
- kaum "Offener" Unterricht, da der Lehrer alle Schritte bestimmt, innerhalb eines Schrittes aber immerhin Spielräume eröffnet
- tendentiell entdecken-lassendes Lernen,
- tendentiell erfahrungsbezogenes Lernen,
- Mischung aus lehrerzentrierten und schülerzentrierten Anteilen,
- schülerorientiert (wenigstens im Bewußtsein des Lehrers).

2.3.5 Variante 5

Der Lehrer behauptet, dass die dem Lernziel entsprechende Spielsituation für die Schüler noch ein Problem sei. Er problematisiert die Situation, läßt die Schüler fragend-entwickelnd mitüberlegen und legt einige Lösungsmöglichkeiten dann - evtl. mit einem gewissen medialen und methodischen Aufwand - fest:

- Problemorientiert (es geht hier nicht um die Güte der Lösung), aber sonst fehlt - fast- alles.

2.3.6 Variante 6

Wie Variante 5, aber die Schüler dürfen die Möglichkeiten auch ausführen; evtl. fragt der Lehrer auch nach den Erfahrungen der Schüler, bezieht sie zurück auf die Problemstellung und die vorher festgelegten Lösungen und entwickelt für die Schüler weitere Übungsmöglichkeiten:

- Begrenzt Ganzheitlichkeit,
- problemorientiert,
- viele lernzielorientierte Handlungen der Schüler
- kein "Offener" Unterricht,
- kein entdecken-lassendes Lernen,
- erfahrungsorientiert,
- sehr lehrerzentriert, aber
- schülerorientiert.

2.3.7 Variante 7

Der Lehrer greift Erfahrungen der Schüler aus der letzten Stunde auf und gibt eine kurze Einführung in den Bereich der Taktik. Er wählt für das gezielte Lernen in der heutigen Stunde stellvertretend für die Schüler eine bestimmte Spielsituation aus und begründet seine Wahl. Die Schüler erproben in Gruppen eigene taktische Lösungsversuche, reflektieren ihre Erfahrungen und entwickeln so erste eigene Lösungen. Diese - vorläufigen - Lösungen werden vor den Mitschülern demonstriert und zusammen ausgewertet. Mit geschärftem Blick werden die Lösungen in den Gruppen probierend verbessert, erneut vor den Mitschülern demonstriert und einer Beurteilung unterzogen (s. Stundenentwurf im Anhang):

- Ganzheitlich,
- problemorientiert,
- viele lernzielorientierte Handlungen,
- offen,
- entdecken-lassendes Lernen,
- erfahrungsorientiertes Lernen,
- schülerorientiert, wie alle anderen Varianten auch,
- dosiert schülerzentriert.

Auswertung der Beispiele:

Betrachtet man nun die sieben Varianten des Beispiels vor dem Hintergrund der vorher dargestellten Überlegungen, so fällt u.a. auf, dass

- im Unterricht viele Handlungen mit viel Ganzheitlichkeit möglich sind, ohne dass sie für das Lernziel sehr funktional sein müssen (z.B. Variante 2: Video, Interview, bunte Skizzen, ...)
- die relativ komplexe Verwendungssituation mehr oder weniger als Ausgangspunkt für die Lernsituation gewählt werden kann, und dass das für die Schüler mehr oder weniger erkennbar sein kann
- die Lernsituation mehr oder weniger geprägt sein kann von Handlungszusammenhängen, die strukturell und inhaltlich eine gewisse Nähe zu zukünftigen Verwendungssituationen haben, d.h.
 - sie kann von den Erfahrungen der Schüler ausgehen, muß es aber nicht

- alle "Handlungsmuster" (H. Meyer) der Schüler können sich **mehr oder weniger** an dem Lernziel orientieren, und das für die Schüler **mehr oder weniger** erkennbar,
- in den "methodischen Gang" (H.Meyer) sind **mehr oder weniger** solche Arbeitsschritte eingebaut, die es den Schülern erlauben, sich im Blick auf die Zielkompetenz gemeinsam auszuprobieren, von einander abzugucken und gemeinsam zu reflektieren
- der Handlungszusammenhang der Verwendungssituation für die Schüler bis zur Unkenntlichkeit atomisiert sein **kann**, so dass nur schwer zu einem neuen Ganzen zusammenfügbare Bruchstücke gelernt werden können („träges Wissen“).

An den einzelnen Varianten kann man sehen, dass der Begriff der "Handlungsorientierung" schon mit einem sehr wichtigen Begriffskern gefüllt wäre, wenn er nur auf die zukünftige Zielhandlung (die Anwendungs- bzw. Verwendungssituation) bezogen wäre. Man sollte m. E. deshalb nur folgendes

Merkmal (mit zwei Zusatzbedingungen) für die "Handlungsorientierung" wählen:

Die Lernsituation muß sich strukturell - so weit wie im Einzelfall möglich - an für die Schüler vorstellbaren, sie möglicherweise betreffenden,

zukünftigen Anwendungssituationen

orientieren (vgl. "Sinnstiftung"), d.h. die Gestaltung der Arbeitssituation, die durch Reflexion zur Lernsituation werden soll, muß sich strukturell (und inhaltlich) an Handlungszusammenhängen bzw. an Bedingungen einer möglichen Anwendungssituation orientieren.

Grob gesagt: Man muß das, was man lernen soll/will, auch - wenigstens näherungsweise - tun und nicht nur darüber reden, lesen, Bilder malen, Filme drehen u.s.w. (allerdings machen alle Überlegungen nur Sinn, wenn z.B. auch Stillsitzen und Denken in diesem Zusammenhang als Handeln verstanden werden. In manchen Situationen ist das - lernzielorientiert – das einzig richtige Handeln, und warum wollte man dies durch die Definition ausschließen? Im Gegenteil: Erst so wird der Blick geschärft für das Kernanliegen des Konzeptes).

Zusatzbedingungen:

1. Die Anwendungs- und Lernsituationen müssen als relativ "ungereinigte", **komplexe Handlungszusammenhänge** gesehen und realisiert werden (sie müssen den "inhaltlichen Aspekt der Ganzheitlichkeit" erfüllen und ein Probieren, Abgucken und Theoriebilden ermöglichen).
2. Es müssen Methoden/**Handlungsmuster** realisiert werden, die für jeden Schüler möglichst **intensive, lernzielorientierte Arbeitserfahrungen** ermöglichen, damit deren Reflexion möglichst gehaltvoll sein und dadurch möglichst ergiebig Lernen bewirken kann (Weinert a.a.O. These 2).

Der Lehrer übernimmt hierbei hauptsächlich beratende Aufgaben (Prozeßhelfer), was wiederum nicht heißt, dass er sich nicht intensiv „einmischt“ (s. „Schlüsselqualifikationen versus Wissen“; vgl. Baumert a.a.O. These3).

2.4 Chancen dieser Definition der "Handlungsorientierung"

Das eine Merkmal mit seinen zwei Zusatzbedingungen:

- Der Arbeitsprozess muß sich **strukturell** (und inhaltlich) an zukünftigen **Anwendungssituationen** orientieren,
- die Anwendungssituationen müssen relativ **komplexe** Handlungszusammenhänge darstellen,
- der Arbeitsprozess muß mit Hilfe passender Methoden/**Handlungsmuster** - im Sinne der Lernziele! - möglichst intensiv sein (Methoden-Reader),

sind in Grenzen in der real-existierenden Schule in kleinen Schritten zunehmend realisierbar und deshalb weder für den Lehrer noch für die Schüler mit einem zu hohen Entmutigungs-potential verbunden. Deshalb sollten speziell diese drei Forderungen in der Ausbildung ein eigenes Schwergewicht und deshalb einen eigenen Namen haben.

Eine so verstandene "Handlungsorientierung" wäre begrifflich eingegrenzt: Die Lernarbeit

- wäre an zukünftigen Situationen im Sinne von Handlungszusammenhängen, die besser gelingen sollen, orientiert,
- wäre ohne weitere Sinnstiftung möglich,
- würde nur begrenzt Ganzheitlichkeit bedingen,
- wäre ohne ein Problem als Ausgangspunkt denkbar (Problemorientierung würde sich nur situativ im Arbeitsprozess einstellen),
- wäre ohne Offenheit des Unterrichts, also auch rein lehrerzentriert möglich,
- wäre durchaus schülerorientiert (gemeint)

und enthielte dennoch folgende **Vorteile** für die Lernwirksamkeit des Unterrichts:

1. „Es lernt nur die bzw. der Lernende“. Bei diesem Konzept (selbständig und selbsttätig nach dem "Prinzip der minimalen Hilfe" arbeiten und lernen) wird ihm die entsprechend zentrale Rolle deutlich zugewiesen.
2. Lernen und Transfer sind nicht nur sachlich voraussetzungsgebunden, sondern auch aufgrund der individuellen Sozialisation, der persönlichen Lerngeschichte; besonders der der ersten Jahre.
Da wir Menschen relevantes Neues nur lernen können, wenn zugleich Vertrautes aufgebrochen wird, verlangt das Lernen - grundsätzlich gesehen - u.a. auch immer nach der Zustimmung des "kleinen Kindes" in mir. Die Lernbedingungen müssen es demnach erleichtern, dass beim Lernen das "Kind in mir" vorkommen kann. Dazu braucht der Lernende u.a. Freiräume, Muße und die Möglichkeit, als ganze Person zusammen mit anderen Menschen zu handeln. Das bietet dieses Konzept.
3. Zum Transfer gehört Mut: Bei diesem Konzept sind besonders gut konstruktive, persönliche Erfahrungen mit dem Transferrisiko und der persönlichen Verständigungsproblematik in Anwendungssituationen zu machen.
4. Die „Transferorientierung“ im Unterrichts: Bei diesem Konzept ist diese Forderung gut erfüllbar („Wie können Fähigkeiten gesichert und gefestigt werden?“).
5. Bestätigung und Ermutigung (s. Lernhilfe "Die Lernende braucht viel Bestätigung bzw. Ermutigung") sind so gut erlebbar.
6. Nach welcher Lernart bzw. nach welchem Lernmodell der Lernende gerade lernt, oder welche Mischung von Lernarten bei ihm gerade vorliegt, das entzieht sich dem Lehrenden. Das Lernen in Handlungszusammenhängen bietet dem einzelnen Schüler am ehesten die Gelegenheit dazu, dass er die je individuelle Aufga-

be bewältigt, die dazu nötig ist, dass Verstandenes zu Gedächtnisinhalten und Erlebtes zu Fertigkeiten und Erfahrungen wird (vgl. Weinert a.a.O. These 6).

Das heißt: Der Begriffskern der "Handlungsorientierung" ließe sich gut trennen von den anderen Merkmalen und würde doch alle wichtigen Bedingungen für die Lernwirksamkeit einer Unterrichtsarbeit betonen. Man sollte das zum Zwecke einer gezielteren Betrachtung und Ausbildung m.E. auch tun.

2.5 Zum Unterschied zwischen "handlungsorientiertem" und "offenem" Unterricht:

Der hohe lernpsychologische Effekt des "handlungsorientierten" Unterrichts im hier einschränkend definierten Sinne bleibt erhalten, wenn er vom Lehrer verordnet und - wenigstens makroskopisch - lehrerzentriert durchgeführt wird. Der Begriff muß wenig - eigentlich nichts - aussagen über den wirklichen Grad der Offenheit des Unterrichts. Offener Unterricht setzt beim Lehrer eine bestimmte Grundeinstellung zum lernenden Menschen voraus, die Handlungsorientierung noch nicht. Der Schüler kann sich hier noch als Objekt der vom Lehrer geplanten Arbeits- und Lernsituation erleben und hätte dennoch sehr viel lernwirksamere Lernangebote bekommen als ohne diese Form der "Handlungsorientierung".

Im wesentlichen ist die "Handlungsorientierung" m.E. die konsequente Umsetzung der Lernpsychologie, die dem den Richtlinien zugrunde liegenden Menschenbild und den Lernzielen der RL entspricht.

Offener Unterricht ist m.E. die konsequente Umsetzung einer Schülerorientierung im Sinne des demokratischen Anspruchs bzw. Auftrags der Schule in unserer Gesellschaft.

Auch hier gilt: Guter Unterricht ist schon seit langem so handlungsorientiert und offen, wie es sinnvoll ist. Nicht die Forderungen sind neu, sondern die Schüler (aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse) und die (von den Abnehmern geforderten) Lernziele. Beide verlangen nachdrücklich nach diesen Unterrichtsprinzipien.

Es kann aber in der Ausbildung nicht wirklich um den "handlungsorientierten" und um den "offenen" Unterricht gehen, sondern nur darum, wie der Referendar (bzw. der Lehrer) und die Schüler in der real-existierenden Schule daran arbeiten können, bezogen auf die jeweilige Situation

1. die vorhandenen institutionellen Spielräume wahrzunehmen und zu nutzen (den Status des Referendars, die Grenzen der institutionellen Zwänge und die persönlichen Fähigkeiten im Umgang mit Freiheiten) und
2. sich weitere persönliche und institutionelle Spielräume zu erarbeiten.

(vgl. „Stellvertreterprinzip“ Boettcher u.a. Seite 83,84)

Literatur:

J. Baumert „Ansprüche an den Unterricht in der heutigen Zeit“ HS Materialien, Lernen)

F.E. Weinert „Ansprüche an das Lernen in der heutigen Zeit“ HS Mat., Lernen

Boettcher u.a. „Prinzipien einer kommunikativen Didaktik“, HS Mat.; aus „Lehrer und Schüler machen Unterricht“

H. Meyer „Unterrichtsmethoden“ Bd. II

Bovet/-Huwendiek (Hrsg.) „Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf.“ S. 99f, Berlin 98.

Zur Lernwirksamkeit der Unterrichtsarbeit
Die Lernarbeit erfordert eine 3-fache Chance zum Lernen:

In Handlungszusammenhängen **arbeiten**

und die Arbeitserfahrungen **auswerten**

