

Herbert Gudjons

Handlungsorientierter Unterricht – Begriffskürzel mit Theoriedefizit?

Gudjons, Herbert, 1997: Handlungsorientierter Unterricht – Begriffskürzel mit Theoriedefizit? In: Pädagogik, Heft1/1997

Handlungsorientiertes Lernen in der Schule wurde nicht in Curriculumwerkstätten von theoretisch versierten Wissenschaftlern entwickelt und dann in den Schulen implementiert, sondern entstand an der «Basis», als Impuls von unten, eher im Ausprobieren denn als Anwendung theoretischer Vorgaben.

Sammelname statt Konzept

Es ist daher nachvollziehbar, wenn der Begriff «handlungsorientierter Unterricht» zunächst einmal als eine Art Sammelname für recht unterschiedliche methodische Praktiken verwendet wurde und wird. Diese Methoden sind nicht gänzlich neu (denkt man an die Reformpädagogik im ersten Drittel unseres Jahrhunderts, z.B. an Gaudigs Satz: «Es kommt darauf an, den Schüler aus dem Passivum in das Aktivum zu übersetzen»). Sie sind auch nicht klar abgrenzbar von verwandten Ansätzen (Freiarbeit, Offener Unterricht, entdeckender Unterricht, erfahrungsorientierter Unterricht u.a.m.). Ihr gemeinsamer Kern ist die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes. Obwohl es inzwischen zahlreiche Arbeiten gibt, die sich um Klärung und sogar Entwicklung eines Konzeptes des handlungsorientierten Unterrichts bemühen (...), so fehlt doch bis heute eine umfassende Begründungstheorie auf der Grundlage moderner Handlungstheorie(n), kognitiver Lernpsychologie oder subjektorientierter Didaktik.

Begründungsargumente

Wenngleich es also gegenwärtig noch ein Theoriedefizit gibt, so ist doch die Fülle von Argumenten und Theorien erstaunlich, die für eine Konzeptentwicklung des handlungsorientierten Unterrichts fruchtbar gemacht werden können. Ich greife nur wenige zentrale Ebenen/Dimensionen heraus.

Lern- und Kognitionspsychologie

Sie hat im Anschluss an Piaget deutlich gemacht, dass sich Denkstrukturen aus verinnerlichten Handlungen entwickelt. Selbst in Begriffen stecken noch Elemente von Handlungsschemata. (...) Wenn aber Denken (nicht isoliertes Faktenwissen, sondern vernetzte, handlungsrelevante kognitive Wissensstrukturen) aus dem Handeln hervorgeht und wiederum regulierend auf das Handeln einwirkt, dann kann man Wissen, Begriffe und «Stoffe» nicht einfach in fertiger Form weitervermitteln oder wie Ziegelsteine von Generation zu Generation weiterreichen (Dewey). Es kommt vielmehr darauf an, Lerngegenstände soweit wie möglich in Handlungen zu übersetzen, handelnd Denkstrukturen aufzubauen. Das bedeutet auch, dass es im handlungsorientierten Unterricht gerade nicht um schlichtes manuelles Tun, Hantieren mit Dingen oder um «action» geht (...), sondern dass Handeln, Denken und Lernen sich wechselseitig verschränken. Bekanntlich hat Dewey für diesen Sachverhalt die Formel der «denkenden Erfahrung» und des «learning by doing» gebraucht.

Gehirnforschung und Wissenspsychologie

Wir wissen inzwischen einiges darüber, wie unser Gehirn als «System-Gigant» arbeitet: Es speichert Informationen nicht einfach in Schubladen, sondern ordnet es zu komplexen Netzen. Wichtig für eine solche netzwerkartige Verbindung (und eine entsprechend vielfältige spätere Abrufbarkeit!) ist, dass motiviert und interessiert aufgenommene Informationen in ihren Tiefenmerkmalen gespeichert werden, während andere sich nur an der Oberflächenstruktur ansiedeln. Für eine multiple Encodierung (die Verbindung verschiedener Eingangskanäle) ist der «Tu-Effekt» – also die Unterstützung des Lernens durch Handeln – von großer Bedeutung. Handelnd zu lernen in lebensnahen Problemen, durch Forschen, Entdecken und Erkunden, fördert den Aufbau solcher Netzwerke im Gehirn, weil vielfältige Bezüge eines Problems/einer Sache deutlich werden.

Didaktische Theorie

Wenn also unterschiedliche (besonders handlungsorientierte) Formen der Aneignung Inhalte besser im Gedächtnis verankern, so müssen wir bei der Inhaltsanalyse eines Themas fragen, wo die unterschiedlichen Schichten des Themas eben solche handlungsorientierten Zugänge ermöglichen und umgekehrt, welche besonderen Schichten einer Thematik sich überhaupt erst durch handlungsorientierte Zugänge erschliessen. (...) Unser Gehirn konstruiert für eingehende Informationen Bedeutungen, und je mehr kognitive Verarbeitungsnetze aufgebaut werden, desto «bedeutsamer» wird eine eingehende Information, desto mehr Zusammenhänge können hergestellt werden und desto «runder und wirklichkeitserfüllter» wird unser Bild von einer Sache. Entsprechend gilt umgekehrt: Ein solches Wissen kann unter verschiedenen Perspektiven wieder abgerufen und für neue Verarbeitungen fruchtbar gemacht werden. Damit gewinnt die aus der bildungstheoretischen Didaktik bekannte «didaktische Analyse» (Klafki 1991) unter wissenspsychologischen Gesichtspunkten eine neue Aktualität.

Motivationspsychologie

Fast schon banal ist der Hinweis auf die Erfahrung, dass handlungsorientierte Lernprozesse in der Regel den Schülern und Schülerinnen einfach mehr Spass machen. Dahinter steht der inzwischen gut erforschte Zusammenhang von Emotion und Kognition. Emotional wichtige Informationen werden z.B. besser behalten, denn das «Limbische System» im Gehirn (das eng mit der für Denkprozesse bedeutsamen Grosshirnrinde verknüpft ist) sorgt für die ständige emotionale Tönung von Denkprozessen, wobei Sinnhaftigkeit und subjektive Bedeutung stark motivierende Kräfte sind. Wenn sich Schüler und Schülerinnen mit einem selbstgewählten Vorhaben identifizieren können, gewinnt ihre Tätigkeit für sie einen subjektiven Sinn und wird persönlich bedeutsam. (...)

Ausserschulische Anforderungen

Die neuere Diskussion um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen legt es nahe, in der Schule neben der Vermittlung von Wissen (das bleibt weiter so, wenn

auch mit anderen Aneignungs- und Vermittlungsformen) erweiterte Kompetenzen aufzubauen. Diese reichen von der Organisation und Durchführung einer Arbeitsaufgabe über Kommunikation, Kooperation, Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz bis zu Selbständigkeit, Verantwortung, Belastbarkeit, Kreativität, Flexibilität und Lernfähigkeit. Allein diese Perspektive künftig verstärkt im Berufsleben erwarteter Kompetenzen macht es notwendig, den Unterricht mehr im Sinne selbständig durch Schüler und Schülerinnen geplanter und durchgeführter Vorhaben zu organisieren. Wie anders sollen sie sonst auf das vorbereitet werden, was im Berufsleben heute von ihnen erwartet wird?

Die neue Didaktik-Diskussion

Schliesslich legen neuere Arbeiten zur «subjektiven Didaktik» (Kösel 1993), aber auch Klaus Holzkamps subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp 1993) sowie Überlegungen zu einer konstruktivistischen Didaktik nahe, Lehren nicht weiter mit Lernen zu verwechseln, d.h. so zu tun, als würden Schüler lernen, was der Lehrer lehrt. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass Verstehen eine begriffliche Operation des Lernens selbst ist, dass er sein Denken selbst baut und konstruiert, wobei jeder höchst individuell lernt. Wenn aber ein Schüler ein solcherart sich selbst organisierendes «autopoietisches System» ist, kann ein Lehrer ihn allenfalls anregen und begleiten, spezifische Lernprozesse in Gang setzen, seine Lernwelt zu «modellieren» (Kösel 1993). Mit dem Lernen ist es wie mit dem Handeln: Es ist subjektorientiert, – ich handle, weil ich es will oder muss (auch wenn es mir von aussen nahegelegt wird, bleibe ich der Handelnde!).

Handlungstheorie

Es liegt darum nahe, Lernvorgänge als Handlungen zu begreifen und ein allgemeines Handlungsmodell, wie es z.B. von Aebli (1980, 1981, 1983) entwickelt wurde, zugrunde zu legen. Die Grundstruktur eines solchen Handlungsmodells ist relativ einfach:

1. Es gibt ein Problem/eine Dissonanz/einen Anlass, mich zielgerichtet mit einer Sache auseinanderzusetzen und zu lernen;

2. eine Planung wird entwickelt, wie dabei vorzugehen ist;
3. diese Planung wird (auch mit Sackgassen und Rückkopplungen zum Ziel) durchgeführt;
4. das Ergebnis wird überprüft und der Handlungsverlauf reflektiert.

Wenn das Lernen der Schüler so verläuft, könnte dies im konsequentesten Fall das Ende des traditionellen Unterrichts im Sinne einer «Lehr-»Veranstaltung sein. Bissig gesagt: Damit würde das Lehren als Lernbehinderung verschwinden...

Sozialisationsbedingungen

Nur kurz erwähnt werden sollen die Ansätze zur Begründung handlungsorientierten Lernens, die sich aus der bekannten Veränderung der Sozialisationsbedingungen ergeben, aus der Forderung nach Lebensnähe und Öffnung der Schule, nach Humanisierung und Demokratisierung des Lernens und vieler anderer pädagogischer Postulate der aktuellen Diskussion.

Man sieht bereits nach dieser kurzen Skizze: So schlecht steht es durchaus nicht um theoretisch ableitbare Begründungen handlungsorientierten Unterrichts.

Essentials eines Konzeptes

Was wird in der wissenschaftlichen Diskussion unter handlungsorientiertem Unterricht eigentlich verstanden? Die Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Bd. 3, S. 600) gibt Auskunft: «Mit dem Begriff ‚handlungsorientierter ... Unterricht‘ wird ein Unterrichtskonzept bezeichnet, das den Schülern einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen und -inhalten ermöglichen soll. Die materiellen Tätigkeiten der Schüler bilden dabei den Ausgangspunkt des Lernprozesses.» Es ist «das Ziel eines handlungsorientierten Unterrichts, durch die aktive Auseinandersetzung und durch den handelnden Umgang der Schüler mit der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit Erfahrungs- und Handlungsspielräume zu schaffen und dadurch die Trennung von Schule und Leben ein Stück weit aufzuheben.»

Denkendes Tun statt Action

Materielle Tätigkeiten bilden den Ausgangspunkt für Lernprozesse. Das bedeutet, dass sich Lernen nicht im praktischen Tun erschöpft. (...) Handlungsorientierter Unterricht zielt nicht auf «Tun» und materielle Produkte, sondern auf Kognition, auf Denken, Verstehen und Lernen. Schon im Entwickeln der Planung, aber auch in der Steuerung der Bearbeitung (insbesondere bei Pannen und unvorhergesehenen Schwierigkeiten) und dann in der Überprüfung des Ergebnisses und der Reflexion des Gesamtprozesses stecken erhebliche kognitive Leistungen. Es würde den Verdacht auf schnellen Aktionismus abbauen, wenn man durchaus auch benennen kann, was man gelernt hat, ja sogar kritisch fragen, ob das ausreicht. Die Kritik am handlungsorientierten Unterricht ist dann berechtigt, wenn vergessen wird, dass Denken als Metatätigkeit über dem konkreten Handeln liegt (Aebli 1980).

Dieses Ineinander von Denken und Tun bedeutet auch, dass der handelnde Umgang mit Lerngegenständen nicht als bloße «Motivationsstufe» missbraucht werden darf, um dann den «eigentlichen» Unterricht folgen zu lassen, also einen schwierigen oder langweiligen Gegenstand schmackhaft zu machen, bevor das «Pensum» beginnt. *Im* handelnden Aneignungsprozess wird gelernt. Das schließt nicht aus, dass vor, in oder nach einem Handlungsprozess spezifische «Lernschleifen» sinnvoll sind, z.B. wenn Sachinformationen erarbeitet werden müssen, wenn Fertigkeiten fehlen, wenn Zusammenhänge systematisch hergestellt werden müssen.

Doch diese erste Definition sagt noch wenig über die methodische Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts. Etwas akzentuierter daher *Hilbert Meyer* in seinen «Unterrichtsmethoden» den Begriff: «Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarte Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.»

Selbststeuerung statt Anweisung

Lehrer und Schüler vereinbaren Handlungsprodukte. Damit wird ein zentrales Prinzip bekannt: die Mitbestimmung der Schüler und Schülerinnen. Anfangs wird diese sicher noch sehr begrenzt sein, aber Zielpunkt ist die Selbststeuerung der Handelnden. Das ist m.E. von grosser Bedeutung für ein pädagogisch gefülltes Verständnis des Handlungsbegriffes. Formal wäre eine Handlung z.B. auch das Abschreiben eines Tafeltextes. Wesentlich für einen inhaltlich-pädagogisch bestimmten Handlungsbegriff sind zunächst zwei Merkmale: 1. Der Handelnde bestimmt selbst (und/oder mit anderen) über das Vorhaben, er ist an der Planung beteiligt, identifiziert sich mit dem Sinn des Ganzen. *Das Thema wird zu unserem Thema.* 2. Am Anfang jeder Handlung steht eine «Dissonanz», d.h. eine echte Fragestellung, ein Auseinanderklaffen von aktueller und gewünschter Kompetenz, eine vom Akteur selbst wahrgenommene Diskrepanz zwischen einem nicht befriedigenden Bedarf und der Vorstellung eines erreichbaren Zustandes, in dem diese Diskrepanz beseitigt ist, – kurz: ein zu lösendes Problem. Erst der Wunsch nach Behebung dieser «Dissonanz» setzt kognitive Prozesse in Gang und ist Voraussetzung für die Übernahme von Verantwortung.

Ferner sind es nicht die traditionellen Lernziele, sondern Handlungsprodukte, von denen her sich der Unterricht strukturiert. Der Unterricht wird nicht im Kopf des Lehrers allein – vorwegnehmend und undurchschaubar für die Schüler und Schülerinnen – strukturiert, sondern vom gemeinsam gewünschten Ergebnis her organisiert. Damit ändert sich auch die Rolle des Lehrers vom Instruktor zum Lernberater. Diese Handlungsprodukte (...) erfordern gleichermaßen Kopf- wie Handarbeit: Denken, Lernen und praktisches Tun stehen in einem sinnvollen Zusammenhang.

Handeln lernen statt Beschäftigungstherapie

Dass die Schule dazu befähigen soll, in Lebenssituationen handlungsfähig zu sein, ist ebenso unbestritten wie folgenlos für das «Schulehalten». Da hilft es auch nicht, wenn gelegentlich den Schülern und

Schülerinnen die Möglichkeit gegeben wird, selber aktiv etwas zu machen statt rezeptiv Informationen aufzunehmen. Eigentätigkeit ist gut, aber Handeln ist mehr. Schüler und Schülerinnen sollen nicht beschäftigt werden, sondern Handlungskompetenzen aufbauen. Eine Handlung ist Tätigkeit mit besonderer Qualität, sie hat eine bestimmte Struktur.

Wir hatten oben schon gesehen, dass eine Handlung ihren Ausgang nimmt von einer selbst wahrgenommenen «Dissonanz». Es gilt, ein Problem zu bearbeiten oder zu lösen. Die Handlung hat also ein (selbst oder gemeinsam mit anderen) gesetztes Ziel, sie ist eine bewusste und gewollte Tätigkeit. Sie ist eine entdeckende Auseinandersetzung mit der den Menschen umgebenen Welt (in weitestem Sinn), wobei diese wiederum auf die Person zurückwirkt. Damit sind Handlungen nicht nur kognitiv bestimmt, sie entspringen auch aus emotional eingefärbten Motiven und sind von Gefühlen begleitet.

Dem Handlungsziel folgt ein *Plan*, wie man dieses verwirklichen könnte. Eine Handlung strebt also nach Ordnung und Struktur. Teilhandlungen sind hierarchisch (auch mit Rückkopplungsschleifen) aufgebaut, von ständiger Prozesswahrnehmung und denkender *Steuerung* begleitet. Handlungen vollziehen sich nach gelernten Handlungsschemata und deren Neu-Kombination. Während «reines Denken» als Problemhandeln verstanden werden kann, erweist sich die Handlungskompetenz erst im Handlungsvollzug. Zum Erwerb von Handlungskompetenz gehört vor allem die Fähigkeit des Menschen, seine Handlungen zu *reflektieren*, – zu lernen. Ein mit Wissen vollgestopfter Kopf nützt den Schülern und Schülerinnen nichts, wenn sie nicht das Handeln lernen. Und Handeln lernt man nur durch Handeln und seine Reflexion. (...)

Wir hatten ferner schon gesehen, dass «inneres Handeln» (Denkoperationen) und «äusseres Handeln» (materielle Operationen), Aktion und Kognition, eng aufeinander bezogen sind. Genetisch betrachtet besitzen sie dieselbe Struktur, weil Denken aus dem Handeln hervorgeht und auf dieses steuernd zurück-

wirkt (Aebli 1980). Man könnte sagen, dass Begriffe – zentrale Mittel unseres Denkens – Abkömmlinge und Werkzeuge des Handelns zugleich sind. Da weiterhin unser Wissen netzwerkartig gespeichert ist und unsere Begriffe sich in Clustern oder Begriffshierarchien aufbauen, die durch handlungsorientiertes Lernen besser gefördert werden als durch isolierte Informationsaufnahme, liegt es nahe, durch Handlungsprozesse eher «kognitive Landkarten» aufzubauen als enzyklopädisches Wissen zu vermitteln. Das Abrufen und Fruchtbarmachen von «sinnvoll» geordneten Wissensbeständen aber ist wiederum eine zentrale Bedingung dafür, handeln zu können. Denn im Handeln ziehen wir sozusagen die Fäden unseres assoziativen Wissens zusammen, zu einem Knoten gleichsam, der zielgerichtet eingeordnetes Wissen anwendet und für die Bewältigung der Handlung fruchtbar macht.

Ein solches «finale Handlungswissen» (also durch Handeln erworbenes und zu Handlungen befähigendes Wissen) ist zur Bewältigung von Handlungssituationen im Leben unverzichtbar. «Werden die Situationen schwierig, kommt es zur Bewährungsprobe des Handlungswissens. Es muss unter Umständen neu organisiert werden. Wir sprechen von Problemlösung und greifen auf das Wissen mit Sachstruktur zurück, was umso eher gelingt, je mehr wir daran gewöhnt sind, Sachwissen in zielgerichtetes Handlungswissen zu transformieren.» (Reetz, 1995). Einfacher gesagt: Sachwissen ist gut und nötig, aber für eine Handlungskompetenz ist es wichtig, dass unser Sachwissen schon im Hinblick auf das Handeln organisiert ist. Und das geschieht am besten, wenn es handelnd erworben wurde.

Zielperspektive statt Methoden-Spielerei

Sie haben es sicher bereits gemerkt: Einzelne methodische Angebote an die Schüler und Schülerinnen, selbst im Unterricht aktiv zu werden, genügen nicht dem anspruchsvollen Konzept des handlungsorientierten Unterrichts: hier einmal ein Rollenspiel, ein Schülerexperiment, eine selbstgebaute Flöte, dort einmal eine Exkursion oder ein Lernspiel. Spielerei

mit Methoden, um die Lernenden bei der Stange zu halten, ist zu wenig.

Dennoch plädiere ich entschieden dafür, mit solchen einfachen methodischen Elementen zu beginnen, um die gewohnte Haltung der Schülerinnen und Schüler abzubauen, dass der Lehrer die Lernprozesse organisiert und sie selbst nur Container sind, in die der Stoff zum Zwecke der Wiedergabe in der Leistungsbewertung eingefüllt wird. Einzelne aktivierende Verfahren (...) haben einen nicht zu unterschätzenden Wert dabei, den Unterricht mehr und mehr zu einem Prozess des Lernens und Handelns der Schülerinnen und Schüler selbst umzugestalten. Dazu gehört auch das Training von arbeitsmethodischer Kompetenz.

Wenn Schülerinnen und Schüler Rhetorik nicht durch Arbeitsblätter des Lehrers lernen, sondern in einem Debattenwettbewerb praktisch erproben oder aus Vorschlägen des Lehrers zur Freiarbeit Erkundungsaufgaben frei wählen können, wenn Gruppenarbeit in eine sorgfältig vorbereitete Präsentation der Ergebnisse mündet, dann zeichnet sich der Weg zum eigentlichen Ziel deutlich ab: Die «Reinform» handlungsorientierten Unterrichts ist das Lernen in Projekten. Projektunterricht ist die Hochform handlungsorientierten Unterrichtes. (...)

Allerdings muss als Zielperspektive klar sein: Es geht nicht um eine Erweiterung des Methodenrepertoires der Lehrkraft (diesmal als neueste Modewelle einmal um handlungsorientierte Verfahren), sondern um ein grundlegend neues Verständnis von Lernen. Dabei ist der handlungsorientierte Unterricht ein praktisches Konzept, aber theoretisch gut begründbar, in seiner Relevanz für die Schulreform bedeutsam, aber kein Patentrezept, in seiner Grundstruktur einfach, aber nicht simpel.