

**Der Stellenwert der
Unterrichtsmethodik
im Rahmen der
neuen
Bildungsstandards**

Handlungsorientierung

als Zielperspektive zur Kompetenzentwicklung

„Es klippert in der Schule“

, das war vor kurzem die Überschrift eines Artikels in der Zeit (30.03.2006). Heinz Klippert gilt in Deutschland als der Methodenpapst schlechthin. Seine Bücher „Methoden-Training“ oder auch „Teamentwicklung im Klassenraum“ sind unter der deutschen Lehrerschaft zu Bestsellern geworden. Sieben der 16 deutschen Bundesländer haben das Konzept von Klippert inzwischen in ihre neuen Bildungspläne zum Programm erhoben, weitere planen die Umsetzung.

Doch was ist so neu, so revolutionär, so anders und vor allem besser an der Unterrichtskonzeption von Klippert, dass sie nun Bildungs- und Lehrpläne aller Bundesländer durcheinander wirbeln muss?

Bevor das Konzept von Klippert etwas näher betrachtet werden kann, müssen zuerst einmal einige Fragen genauer geklärt werden.

Was waren die Auslöser und vor allem die langfristigen Gründe für diesen Wandel in der Didaktik und Methodik des Unterrichts? Wie lässt sich der Methodenbegriff unter dieser Zielsetzung genauer definieren und welche Bedeutung hat die Unterrichtsmethodik überhaupt für die Bildung und Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen.

Durch die TIMMS-Studie (Third Institutional Mathematics and Science Study) im Jahr 1997 und letztlich mit dem so genannten „PISA-Schock“ im Jahr 2000 als Deutschland in der internationalen Vergleichsstudie PISA I (Programme for International Student Assessment) in den Bereichen Lesekompetenz, mathematische Grundbildung, naturwissenschaftliche Grundbildung und fächerübergreifende Kompetenzen jeweils nur auf den hinteren Plätzen landete, wurde das deutsche Bildungssystem erschüttert. Bald wurde herausgefunden, dass das schlechte Abschneiden wohl vor allem an den Fragestellungen der internationalen Studie lag. So seien die deutschen Schüler einfach nicht mit den komplizierten Fragen in den standardisierten Tests zurechtgekommen. Deutsche Schüler hätten nämlich sehr wohl jede Menge Fachwissen, könnten mit kompliziertesten Formeln Ergebnisse berechnen und würden natürlich die deutsche Literaturklassiker der Dichter und Denker kennen.

In den Tests der internationalen Studien wurde aber eben nicht nach diesem Fachwissen gefragt, es wurden dagegen Aufgaben gestellt, die Problemlösefähigkeiten, Transfer und Phantasie erforderten. Fähigkeiten, die im deutschen Bildungswesen wohl bisher nur ein Schattendasein führten.

Internationale Studien wie TIMMS oder PISA waren und sind aber letztlich nur der letzte Auslöser gewesen, sozusagen das Zünglein an der Waage, der Tropfen der das Fass zum Überlaufen gebracht hat, denn der gesellschaftliche Aufschrei war nach der internationalen Blamage groß. Mit Recht, da Deutschland eigentlich bisher immer sehr stolz auf sein Bildungssystem war und international oft kopiert wurde. Bildung, Ausbildung und Forschung sind Deutschlands wichtigste Standortfaktoren. Wissen als Rohstoffperle eines Landes, das sonst keine anderen Ressourcen zur Verfügung hat und damit im internationalen Wettbewerb der Globalisierung bestehen muss.

Die Zeiten, in denen das deutsche Bildungswesen als internationales Vorbild diente, sind spätestens seit PISA nun endgültig vorbei. Finnland oder Südkorea haben nun die Vorbildfunktion übernommen. Der deutsche Sanierungsfall wurde nun, da ja Bildung Ländersache ist, nach und nach von den einzelnen Bundesländern angenommen und in neue Bildungspläne umgeschustert. Das Ergebnis erleben nun auch die baden-württembergischen Schulen seit 2004 in den Lehrerzimmern und vor allem in den Klassenzimmern.

Wenn PISA nun nur der letzte Auslöser für den Wandel war, wo finden wir dann die eigentlichen schon lang bekannten Ursachen für die nötigen Veränderungen im Bildungssystem?

Kurz gesagt, die Welt insgesamt und vor allem unsere Gesellschaft hat sich gewandelt und das in den letzten Jahren mit einem noch nie da gewesenen Tempo. Diese gesellschaftlichen Veränderungen erfordern auch einen Wandel in den Anstalten, die unsere Heranwachsenden auf die Gesellschaft vorbereiten sollen.

Argumente, wie; „Warum soll das, was schon Jahrzehnte gut funktioniert hat, auf einmal schlecht sein?“ hört man immer wieder. Es muss jedoch klar gesagt werden, dass vieles, was in der damaligen Gesellschaft gut funktioniert hat, heute aufgrund eines deutlichen Wandels oft wirkungslos verpufft. Die Anforderungen an Schule, Lehrer und Unterricht haben sich verändert. Ich möchte hier nur einige Stichworte nennen, die auf unsere Jugend in den letzten Jahren weitreichenden Einfluss gewonnen haben. Für tiefergehende Studien empfehle ich die Literatur des Bielefelder Soziologen Hurrelmann, der sich ausführlich mit dem Wandel der sozialen Kindheit beschäftigt hat.

Es sind Entwicklungen wie die Explosion des Wissens, bei denen uns durch Forschung und technischen Fortschritt, durch Globalisierung und Mediatisierung plötzlich Unmengen von Wissen zur Verfügung stehen. Neben Büchern und Zeitschriften haben sich das Internet, aber auch die Massenmedien als immer weiter wachsende Quellen des Wissens etabliert. Die Informationsauswahl, -aufnahme, -analyse sowie deren kritische Hinterfragung wird hierbei immer wichtiger, denn es muss und kann nur ein Teil des weltweiten Wissensmeers ausgeschöpft werden. Durch Fortschritt und Forschung veraltet unser Wissen außerdem so schnell wie noch nie und stellt damit die verkopfte Paukschule, in der es nur um die Aneignung von spezialisiertem Fachwissen geht, immer mehr in Frage (Stichwort: „Halbwertszeit des Wissens“ (Romhardt 2001)).

Durch Globalisierung, Arbeitsteilung und Arbeitsplatzabbau im Bereich der Geringqualifizierten wird Wissen als Standortfaktor und die eigene Qualifizierung als Chance für eine erfolgreiche Zukunft immer wichtiger. Die demographische Entwicklung hat zu einer deutlichen Zunahme älterer Menschen und zu einer Verinselung der jungen Menschen geführt. Die Ein-Kind-Familie, oft ohne väterliche Bezugsperson ist zum Regelfall geworden. Die heutige soziale Kindheit wird durch Stichworte wie Verhäuslichung, Verlust der Straßenkindheit, Mediatisierung und eben Verinselung geprägt. Es zeigt sich ein Verlust von Primärerfahrungen zugunsten einer konsumorientierten Sekundärwelt.

Folgen sind, neben den fehlenden personalen Eindrücken, Kommunikationsprobleme und ein fehlendes soziales Lernen. Gleichzeitig stehen aber zukünftige Generationen vor enormen Problemen: Klimawandel, Umweltzerstörung, Bevölkerungswachstum und Ressourcenverknappung bei gleichzeitiger Not von Renten- und Sozialkassen und einem immer weiter wachsenden Schuldenberg sind nur einige Probleme, die zukünftige Generationen lösen müssen. Gerade die Schule muss unsere Jugend auf die Zukunftsfähigkeit vorbereiten, da die Gesellschaft alleine dazu offenbar nicht mehr in der Lage ist.

Doch was hat dies nun mit der Unterrichtsmethodik zu tun, um die es eigentlich gehen soll? Jede Menge, wie im weiteren Verlauf dieses Beitrags noch nachgewiesen werden soll. Doch dazu muss nun erstmal das Verständnis des Methodenbegriffs und der Methodik im Unterricht allgemein geklärt werden.

Im Wörterbuch wird der Begriff „Methode“ gleichbedeutend mit planmäßigem Vorgehen angegeben. Der Begriff setzt sich aus der griechischen Wortverbindung „meta“ (mit, nach, hinterher) und „hedos“ (der Weg) zusammen. Eine Methode ist also ein Weg zu etwas hin, auf dem man vorausgehen, mitgehen oder nachgehen kann. Auf den Unterricht bezogen könnte man sagen, dass mit einer Methode ein planmäßiges Vorgehen gemeint ist, durch das ein bestimmtes Lernziel, oder wie es ja nun heißt, eine Kompetenz erreicht werden kann. Dazu gehört nach der Definition aber auch Vorbereitung (Vorgehen), Begleitung (Mitgehen) und Nachbereitung (Nachgehen) des Unterrichts.

Huwendick (2005) beschreibt es so: „Es geht um die Wege zu den Unterrichtszielen, um geeignete Vorgehensweisen, um die Art und Weise thematischer Aufarbeitung, Vermittlung und Aneignung.“

Hilbert Meyer (1987) definiert Unterrichtsmethoden als Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen. Hier zeigt sich schon, dass die Gesellschaft durchaus eine wichtige Rolle, auch für die Gestaltung des Unterrichts spielt.

Meyer spricht auch davon, dass Methoden nicht nur Inhalte transportieren, sondern diese auch bestimmen können. Angesichts fehlender Lernbereitschaft und der Bedeutung der Methodenkompetenzen und Schlüsselqualifikationen spricht er sogar vom Primat der Methodik und stellt damit die Methodik teilweise über die vermittelten Inhalte. Ganz im Gegensatz zur bildungstheoretischen Lehre von Klafki, der noch in den 1970er Jahren Methodik als einen Teilbereich der Didaktik kennzeichnete. Nach seiner Überzeugung setzt sich eine Didaktik im weiteren Sinn sowohl aus dem „Was“, also den Inhalten des Lehrens und Lernens als auch aus dem „Wie“, den Verfahrensweisen und Methoden, Organisationsformen und Hilfsmitteln zusammen.

Es zeigt sich schon bei der Definition der Begriffe Methodik und Didaktik die alles bestimmende Diskussion zwischen Methodenpäpsten und Didaktikpropheten. Ist das Ziel die Erreichung bestimmter Fachkompetenzen, oder ist der Weg das Ziel und damit die Vermittlung von Methoden-, Personal- und Sozialkompetenzen. Diese Diskussion soll später auch mit dem Didaktikmodell der Handlungsorientierung wieder aufgenommen werden.

Doch nun erst einmal zurück zur Unterrichtsmethodik. Wie sehen nun die Elemente und Dimensionen methodischen Handelns im Unterricht aus?

Hilbert Meyer, aber auch Heinz Klippert unterscheiden die Methodik nach Umfang und Reichweite in drei Ebenen. Die Mikromethodik umfasst elementar und sinnlich fassbare Gesprächs- und Kommunikations- (freie Rede, Fragetechniken, Präsentation, Diskussion, Aktives Zuhören, Metakommunikation) sowie bestimmte Lern- und Arbeitstechniken (Lesetechnik, Markieren, Exzerpieren, Strukturieren, Nachschlagen, Visualisieren usw.). Die Mesomethoden behandeln die Dimensionen des Unterrichtsverlaufs mit seinen Sozialformen, Handlungsmustern und Verlaufsformen und die Makromethodik handelt schließlich von den Großformen wie Freiarbeit, Projektarbeit, Planspiele oder Fallanalysen. Im Folgenden sollen nun die einzelnen Dimensionen des methodischen Handelns im Unterricht näher betrachtet werden.

Sozialformen:

Unterricht kann grundsätzlich in vier verschiedenen sozialen Organisationsformen realisiert werden: Klassenunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit. Zwei oder sogar drei dieser Sozialformen können innerhalb einer Unterrichtsstunde miteinander verknüpft werden, wobei der lehrerzentrierte Klassenunterricht oft als bleibender Rahmen fungiert. Studien zur pädagogischen Schulentwicklung (Hage 1985 und 1997) haben ergeben, dass auch heute noch der Klassenunterricht mehr als 80% der Sozialformen in der Schule ausmacht.

Der **Klassen- oder Frontalunterricht** (Im Folgenden wird aufgrund des negativ besetzten Frontalunterrichtsbegriffs die Bezeichnung Klassenunterricht bevorzugt) ist ein zumeist thematisch orientierter, überwiegend sprachlich vermittelter Unterricht, in dem die gesamte Klasse gemeinsam unterrichtet wird und in der der Lehrer (in reiner Lehre) die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert. Der Klassenunterricht entfaltet seine Vorteile, wenn eine Orientierungsgrundlage hergestellt, ein neues Wissensgebiet dargestellt, Arbeitsergebnisse gesichert und Leistungsstände der Schüler überprüft werden sollen. Was spricht nun aber gegen den Klassenunterricht, der ja mehr als 80% der Unterrichtszeit im Gymnasium ausmacht? Einerseits der so genannte Lehr-Lern Kurzschluss (Irrglaube, dass alles, was gelehrt, auch gelernt wird), die Vernachlässigung der sozialen und personalen Fähigkeiten, die Betonung der Lehrerautorität, anstatt eines demokratischen Umgangs und das so genannte Lernen im Gleichschritt (fehlende Differenzierung).

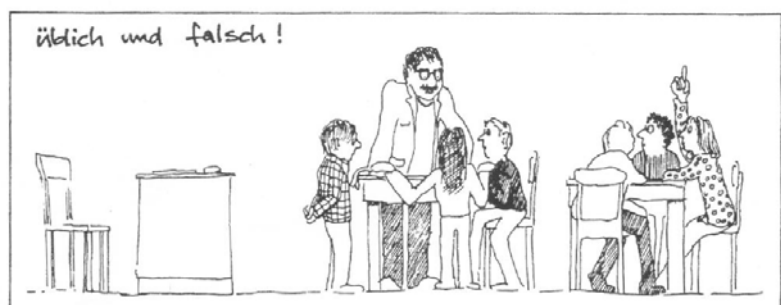
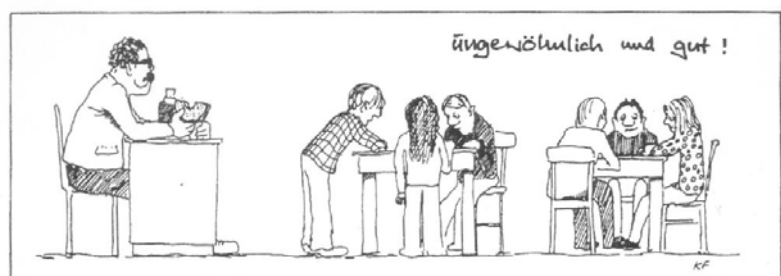
Meyer (1996) schließt daraus: „Frontalunterricht ist und wird auch auf absehbare Zeit die wichtigste und häufigste Sozialform der Schule bleiben. Sinnvoll und effektiv eingesetzt, sollte sein Ausmaß allerdings reduziert und mit handlungsorientierten Sozialformen kombiniert werden.“

Klassenunterricht findet entweder als darbietender Lehrervortrag oder in Form von Gesprächen statt. Neben einem **fragen-gelenkten Verfahren** (Ping Pong), mit dem vor allem kleinschrittig Wissen abgefragt wird, existiert noch das **entwickelnde Unterrichtsgespräch**, bei dem vom Lehrer als Gesprächsleiter vor allem Impulsfragen und Feedback kommt. In einem **offenen Schülersgespräch** wird vom Lehrer den Schülern eine offene Frage zur Diskussion gestellt.

Bei der **Einzelarbeit** wird durch die sachliche Auseinandersetzung die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Lernenden gefördert. Sie eignet sich vor allem für eine deutliche Differenzierung und kann sehr gut als Unterbrechung in den Klassenunterricht eingefügt werden. Die Partnerarbeit ist in allen Schularten ein methodisches Stiefkind (Nuhm 2000). Dabei ist **Partnerarbeit** durch die Zweiertische leicht zu organisieren und wenig störanfällig. Zweierbeziehungen stellen außerdem einen Grundbaustein für soziales Lernen dar. Die Partnerarbeit bietet sich vor allem zur Vorbereitung von Gruppenarbeit an. Beim „Kugellager“ werden 2 Stuhlkreise gebildet, die sich weiterdrehen und bei dem die Schüler ihr Vorwissen, Erwartungen und Ideen mit immer neuen Partnern austauschen können. Eine weitere Spezialform ist das Partnerinterview, bei dem die Schüler ein Fragenblatt zu einem bereits besprochenen Thema gemeinsam abwechselnd bearbeiten.

Die **Gruppenarbeit** ist die wohl am meisten thematisierte Sozialform überhaupt, obwohl sie bisher nur ca. 5 % der Unterrichtszeit füllt. Die Klasse wird auf Zeit in mehrere Kleingruppen aufgeteilt, die selbstständig ein Thema bearbeiten und hinterher ihre Ergebnisse präsentieren. Mit ihr kann vor allem die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit, das forschend-entdeckende Verhalten und das gemeinsame Problemlösen gefördert werden. Gruppenarbeit gilt dabei als Grundform des sozialen Lernens und kann neben Fachkompetenz besonders Sozialkompetenzen in Verbindung mit Methoden- und Selbstkompetenz fördern. Es werden also vor allem die so genannten Schlüsselqualifikationen gefördert (Interaktionsprozesse führen zu Teamfähigkeit, Perspektivwechsel, Konfliktbewältigung, gemeinsamer Meinungs- und Einstellungsbildung, Förderung explorativer, produktiver und kreativer Prozesse). Gruppenarbeit kann themengleich/-differenziert, arbeitsgleich/-differenziert durchgeführt werden. Tuckman (1993) formulierte folgende Phasen des Gruppenprozesses:

FORMING (Kennen lernen der Aufgabe) – STORMING (Schwierigkeiten mit der Aufgabe) – NORMING (Austausch von Informationen) – PERFORMING (Arbeiten und Verständigen auf Lösungen) – INFORMING (Veröffentlichung des Produkts). Der Lehrerde ist während der Gruppenarbeit weniger als Instrukteur zu sehen, sondern eher als Lernbegleiter und Arrangeur. In der anschließenden Auswertung fungiert er als Moderator.



Handlungsformen / Aktionsformen:

Sie befassen sich mit der Handlungsebene des Unterrichts. Die Aktionsformen werden oft auch als Methoden im engeren Sinne bezeichnet. „Omne agat magister“ – Alles soll der Lehrer tun! hieß ein Leitspruch von Radtke (1618). Reformpädagogen wie Gaudig (1922) sagten dagegen, „es gilt den Schüler aus dem Passivum in das Activum zu übersetzen.“ Dies zeigt das Spannungsfeld, dem auch die Aktionsformen schon seit langer Zeit ausgesetzt sind. Es werden aus Sicht der Lehrperson drei grundsätzliche Formen unterschieden, bei denen jeweils eine Seite des didaktischen Dreiecks mehr betont wird. Neben dem darbietenden werden das erarbeitende und das entdeckenlassende Lehr-Lernverfahren unterschieden. Bei der darbietenden Form vermittelt der Unterrichtende – z.B. durch ein kurzes Impulsreferat. Bei der erarbeitenden Aktionsform tritt die Lehrperson unter die Schüler und leitet oder moderiert die gemeinsame Interaktion mit der Sache. Bei der entdeckenlassenden Aktionsform tritt der Lehrer als Arrangeur an den Rand des Geschehens.

Die **Verlaufsformen** bestimmen die Prozess- und Zeitstruktur des Unterrichts. Zu diesem Spannungsbogen einer Unterrichtsstunde wurden viele Konzepte entwickelt, von denen zwei kurz näher erläutert werden sollen. Am bedeutendsten ist wohl das EEE-Konzept von Meyer (1987), bei dem der methodische Grundrhythmus des Unterrichts im Idealfall so aussieht, dass nach einer lehreraktiven **E**instiegsphase eine lange und gründliche schüleraktive **E**rarbeitung folgen soll, die dann in die vom Lehrer und Schüler gemeinsam geleistete **E**rgebnissicherung mündet.

Das PITT-Modell von Hoberg (1988) strukturiert den Unterricht in die Phasen **P**roblematisierung (Motivation), **I**nformieren (Vortrag, LS Gespräch, Selbstständiges Erarbeiten), **T**rainieren (Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiel, Fragespiele) und **T**ransfer (Umsetzung Praxis, Maßnahmen, Anwendung).

Nun kennen wir die grundlegende Unterrichtsmethodik. Die Frage, die nun auch bezogen auf unsere Eingangsfragen im Raum steht, lautet, welches methodische Vorgehen ist das beste? Gibt es also eine allen anderen überlegene Methode?

Hinsichtlich Effizienz und Wirksamkeit fanden in der Vergangenheit viele Untersuchungen statt. Je nach Überzeugung der Autoren werden bestimmte methodische Ausrichtungen bevorzugt. So schreiben Terhardt / Wenzel (1993), dass die Aussage, „dass viele Wege nach Rom führen“ empirisch sehr gut belegbar ist. Auch Weinert (1985) hält die Vorstellung von einer grundsätzlich überlegenen Methode für einen Mythos. Er plädiert vielmehr für ein gutes Zusammenspiel, eine Orchestration einzelner Lehrmethoden, denn „notwendig ist sowohl ein gut organisierter systematischer Erwerb von Wissen unter Anleitung der Lehrperson, als auch die eher selbstständige Nutzung von Wissen in lebensnahen problemorientierten und fächerübergreifenden Situationen.“ Gegenüber dem anwendungsorientierten Lernen und dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen darf der Transfer im gleichen Inhaltsgebiet nicht unterschätzt werden. „Wichtig dabei ist, dass die Schüler da abgeholt werden, wo sie stehen“, d.h. es sollte möglichst bei vorhandenem Vorwissen angeknüpft werden. Auch bezogen auf die Zielgruppen zeigt sich ein differenziertes Bild. Der offene, problemorientierte Unterricht

ist, in Verbindung mit traditionellem Klassenunterricht, für die leistungsstarken Schüler ein erfolgreiches Unterrichtskonzept. Laut Uhl (1996) zeigen aber leistungsschwächere und unkonzentrierte Schüler schlechtere Leistungen, weil sie von der Offenheit und Optionalität überfordert werden.

Dieses eher ernüchternde Fazit von Uhl zeigt, dass insbesondere der Methodenvielfalt eine besondere Bedeutung zukommt. So können leistungsschwache und leistungsstarke, introvertierte und extrovertierte, auditiv, visuell, taktil und olfaktorisch ausgerichtete Lerner gleichermaßen im Unterricht berücksichtigt, gefördert und gefordert werden. Es kommt auf die Qualität des Unterrichts an. Ein guter Frontalunterricht mit schüleraktiven Phasen ist deshalb immer einem Methodenfeuerwerk, nur um der Methode willen, vorzuziehen. Warum ist nun aber ein häufiger Frontalunterricht für die heutigen Anforderungen von Bildung und Erziehung weniger geeignet als es früher der Fall war? Dazu muss der traditionelle Ablauf von Unterricht betrachtet und beschrieben werden.

Man wagt sich nicht zu weit vor, wenn dem herkömmlichen Unterricht folgende Merkmale zugeordnet werden:

- er basiert auf einem behavioristischen Grundkonzept (engschrittig, fragend-entwickelnd)
- er ist stofforientiert
- er bevorzugt die frontale Arbeitsform
- er dauert in der Regel 45 Minuten (und kürzer) usw.

Vielleicht sollten wir an dieser Stelle gleich die Notbremse ziehen: Der Hinweis auf den herkömmlichen Unterricht ist keine pauschale Abwertung der dort zu beobachtenden Elemente und Merkmale. Hat er doch offensichtlich lange Zeit gute Dienste geleistet! Niemand wird ernsthaft daran zweifeln und hat es doch hoffentlich selbst erlebt bzw. praktiziert: Denken, Problemlösen, Einsichten gewinnen, Zusammenhänge erkennen – auch in Gruppenarbeit und anderen anregenden Lernformen – konnte und kann auch im herkömmlichen Unterricht stattfinden. Aber es muss schon gestattet sein, die Rahmenbedingungen kurz zu skizzieren, die damals galten und eine erfolgreiche Arbeit ermöglichten. Der Lehrer wurde respektiert, die Aufmerksamkeit war im Großen und Ganzen gesichert, die Vorkenntnisse und Sprachfähigkeiten waren im Wesentlichen gleich. Wir müssen noch mehr Wasser in den Wein des herkömmlichen Unterrichtes gießen. PISA zeigt u.a., dass eben auch die Art, wie unterrichtet wird, für die miserablen Leistungen verantwortlich ist. Jürgen Baumert, Chef der PISA-Studie in Deutschland, schildert den durchschnittlichen deutschen Unterricht: (pointiert) so: „Der Unterricht beginnt: die ersten fünf Minuten werden die Hausaufgaben kurz vorgestellt, noch mal kurz wiederholt, und dann wird ein neues Thema eingeführt, in einem sehr kurzschrittig, fragend-entwickelnden Unterricht.

Der Lehrer hat ein Ziel vor Augen. Und in einem sehr geschickten Verfahren bringt er die Schüler dazu, dass sie dem Beweis folgen und nach 20 Minuten beim Ergebnis sind. Das ist so wie ein Trichterverfahren, von einer sehr weiten Frage führt man es immer enger, konvergent, bis die Lösung, die Routine an der Tafel steht oder in den Heften der Schüler.

Und dann folgt eine kurze Phase, wo noch eine Übungsaufgabe gemeinsam durchgerechnet wird und dann gibt's Stillarbeit, wo sehr ähnliche, häufig nicht abgestufte Aufgaben gelöst werden, das ist eine typisch deutsche Stunde“. Stimuliert dieser Unterricht Schüler ausreichend zum Denken, ermuntert er sie, sich auf das unsichere Feld von Problemlösungen zu wagen? Und noch mal Jürgen Baumert mit einem zweiten wichtigen PISA-Ergebnis, das wohl eng korreliert mit dem herkömmlichen Unterricht: Der abwertende Umgangston, die kränkenden Bemerkungen und Abfertigungen, wenn wieder einmal die Antwort auf die kluge Lehrerfrage falsch ist oder knapp daneben liegt. „Fehlerinquisition“ nennt er das. Schafft ein solcher Unterricht Räume für eine Fragekultur? Nein, wenn überhaupt für eine Ratekultur. Eng verwandt damit ist ein dritter Problemkreis des herkömmlichen Unterrichtes, der jetzt in einer OECD-Studie offen gelegt wurde: Nur 41% der 15-jährigen Schüler (internationaler Durchschnitt 56%) geben an, dass sie den Eindruck hätten, ihr Lehrer interessiere sich für die Lernfortschritte des einzelnen. Nur 34% (56%) bescheinigen den Lehrern, dass sie ihnen beim Lernen helfen.

Es wird für uns Lehrende höchste Zeit, die neuen Erkenntnisse der Neurobiologie zur Kenntnis zu nehmen, sie in produktiver Weise mit unseren Absichten zu vergleichen und daraus Konsequenzen für unser Handeln abzuleiten. Wer dies fordert, befindet sich damit heute in der komfortablen Lage, die Skeptiker gegenüber Veränderungen tradierter – in der Regel behavioristisch begründeter und immer noch vorherrschender - Unterrichtskonzepte mit naturwissenschaftlich „harten“, empirisch-experimentell überprüfbaren Beweisen konfrontieren zu können. Beweise mit dieser „objektiven“ Qualität haben diese Skeptiker selbst übrigens nie für ihr eigenes Handeln geben können. Einhellig wird die Abkehr von behavioristischen Konzepten empfohlen. Das menschliche Hirn lernt offensichtlich besser, wenn es sich die Informationen selbst zusammensucht und dabei Probleme überwinden muss. An dieser Stelle seien zusammenfassend für das Lernen folgende wichtige Leitgedanken aus den neuesten Veröffentlichungen genannt:

- Der behavioristische Ansatz als derzeit immer noch real-existierendes Gestaltungsprinzip von Lernprozessen bleibt weit hinter den Möglichkeiten, nachhaltiges Lernen zu erreichen, zurück
- **Lernen ist vielmehr als „konstruktiver“ Akt zu sehen, in dem Wissen aus Vorwissen (Kontext) und angebotenen Informationen möglichst selbständig erworben wird**
- Lernen wird umso stärker gedächtniswirksam, wenn auch emotionale Lernchancen geboten und gute soziale Bedingungen, am besten in der persönlichen Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, gegeben sind. **(Keine Kognition ohne Emotion!)**

Hand aufs Herz: Viele der Erkenntnisse können wir aus der Alltagserfahrung bestätigen, d.h. die eine oder andere genannte Bedingung für günstiges Lernen haben wir sowieso und auch vor der hochgelobten „Dekade der Gehirnforschung“ hergestellt.

Gerechterweise werden jetzt auch jene Autoren bestätigt, die als Begründer und Anhänger der „Humanistischen Psychologie“ schon in den 60er- und 70-er Jahren sich um „lebendiges Lernen“ erfolgreich bemüht haben, also weit vor den „Handlungsorientierten“.

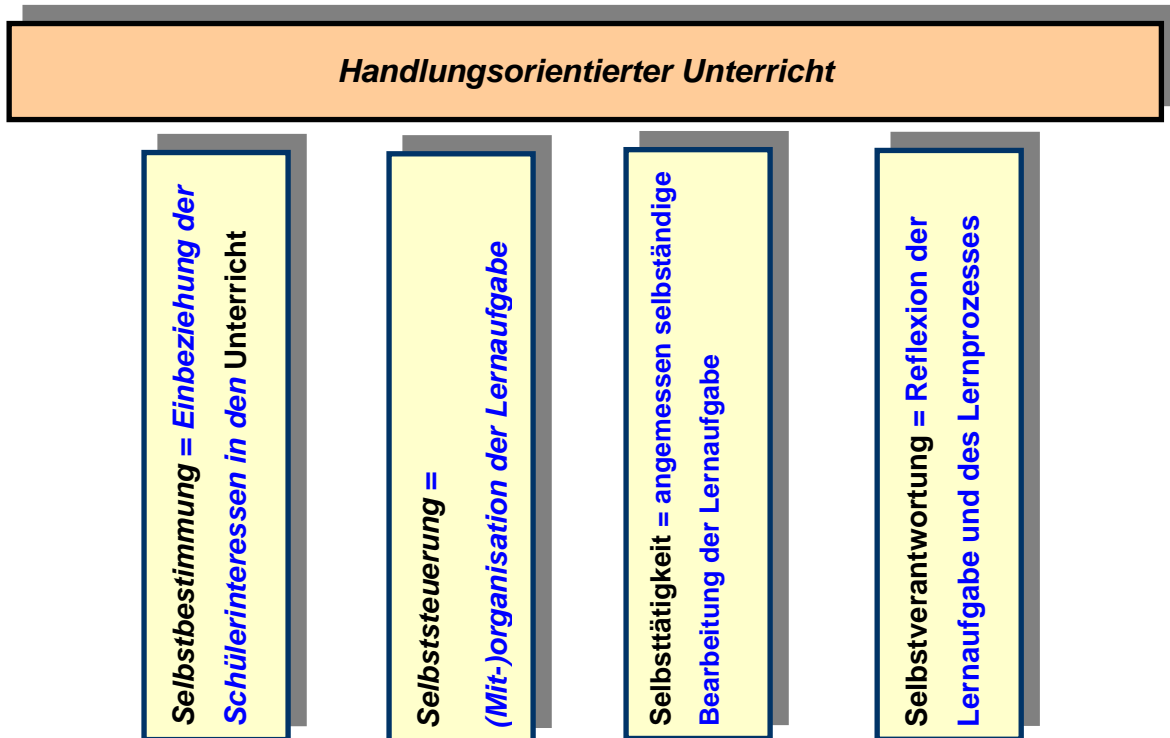
Es ist einigermaßen typisch für erziehungswissenschaftliche Publikationen, dass solche Vorläufer gerne ignoriert werden, um dadurch den Neuigkeitscharakter der eigenen Überlegungen zu erhöhen. Man könnte sogar noch weiter in die Geschichte zurück gehen, und posthum den Beitrag der „Reformpädagogen“ (Gaudig, Kerschensteiner, Steiner u.a.) vor über 100 Jahren als weitsichtige Vorwegnahme heute moderner Ansätze erwähnen.

Die Ist-Analyse weist die Richtung: Ziel muss es sein, die Schüler so anzuleiten und zu fördern, dass sie selbständig in vielfältigen, nicht immer vorhersehbaren beruflichen Situationen wertorientiert handeln können und die Einsicht gewinnen, für den Erwerb ihrer Fähigkeiten und ihr weiteres Fortkommen selbst verantwortlich zu sein. Leitgedanke ist dabei die ganzheitliche Förderung des Schülers, wie sie vor allem im Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ zum Ausdruck kommt. Neben der Fachkompetenz ist Methoden- und Sozialkompetenz anzustreben, wobei sich die Gewichte unter dem Eindruck der oben dargelegten Strukturveränderungen auf die Bereiche Methoden- und Sozialkompetenz verschieben. Niemand verkennt in dieser Bemühung, dass vor allem soziale Kompetenzen nur durch Handeln gelernt werden können (eben nicht durch „Predigen“ und feststellen „Du sollst...“), und hier wäre eigentlich das reale Leben der bessere Lehrmeister als die Schule.

Die Handlungsorientierung im Unterricht gilt zunehmend als richtungsweisende pädagogische Antwort auf die oben - verkürzt - dargelegten Strukturveränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und nicht zuletzt der Schule. Einzubeziehen sind die neuen (und bekannten) Erkenntnisse aus der Gehirnforschung. Abweichend von der üblichen Gepflogenheit, zunächst den Gegenstand der Abhandlung zu definieren, soll dieser durch die Darstellung seiner Elemente Kontur gewinnen. Die Grundidee ist denkbar einfach: Durch Handeln lernen! Bereits an dieser Stelle muss man den Skeptikern den Wind aus den Segeln nehmen: Gemeint ist hier nicht mechanisches, lediglich nachvollziehendes Handeln oder bloßes Reagieren auf bestimmte Reize.

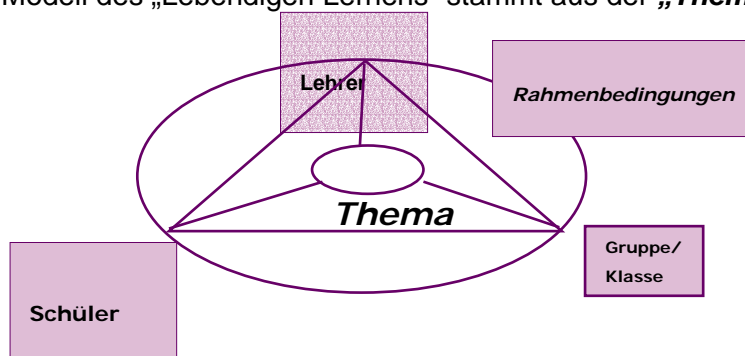
Handeln wird hier vielmehr verstanden als das Verfolgen von Zielen, das Überwinden von Widerständen und Abwägen zwischen Entscheidungsalternativen, sich denkend abarbeiten an relevanten Problemen und Lernsituationen.

Handlungsorientierung zu ermöglichen bedeutet aber noch viel mehr: wann immer möglich, selbstverständlich anfangs behutsam und zunehmend deutlicher, Unterricht auf diese 4 Säulen aufzubauen.



Schauen wir kurz auf einen scheinbaren Widerspruch: Oben wurde die zunehmende Individualisierung der Schüler beklagt und jetzt wird durch das „Selbst...“ eine weitere Vereinzelung befördert? Nein, hier geht es vielmehr um den Gegensatz zum *fremdbestimmten* Lernen. Ein solches Lernen ist „Gelerntwerden“ ohne eigene Einsicht und Stellungnahme, ja ohne Aneignung. Wir brauchen als integralen Grundbegriff für den Begriff des Lernens den Begriff des „Selbstes“, das aus eigener Initiative, aus eigenem Wissen und Wählen, also aktiv Einsichten gewinnt. Das impliziert notwendigerweise Selbstbestimmung, wenigstens partiell. Dieses Lernen sollte im Rahmen eines **Gruppen-Lernprozesses**, konkretisiert an einem Thema geschehen.

Das fachliche Thema und damit einhergehend das notwendige Basiswissen steht nach wie vor an ganz zentraler Stelle, wird jedoch bereits in der Planung und dann vor allem in der Umsetzung an möglichst vielen Punkten mit den Interessen des einzelnen Schülers und der Gruppe (Klasse) verbunden. Der Lehrer ist also zunächst einmal der „Fach“-Mann, von dem eine ständige Balance in diesem Dreieck verlangt wird. Ideal verläuft der Prozess dann, wenn die Seiten des Dreiecks gleich lang sind. Dieses Modell des „Lebendigen Lernens“ stammt aus der „**Themenzentrierten Interaktion**“



Die Beachtung dieser Komponenten verhindert die einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf einen lediglich stofforientierten Lehrprozess und erfüllt bei entsprechender Planung und Durchführung die Forderung der **Ganzheitlichkeit** der Lehr- und Lernprozesse, „Kopf, Hand und Herz“ sollen gleichermaßen angesprochen werden.

Diese Elemente des handlungsorientierten Unterrichts umzusetzen bedeutet nicht, die grundlegenden Erkenntnisse über die Gestaltung von Lernprozessen (z.B. die Roth'schen Schritte oder andere Planungskonzepte, wie etwa das entdeckende Lernen oder die altbekannten Gestaltungsgrundsätze von Lernen, wie etwa Anschaulichkeit, Lebensnähe, Methodenwechsel usw.) in Frage zu stellen, sondern die Handlungsorientierung auf eben diese bewährten Fundamente zu stellen. Das sollte vor allem die Praktiker entlasten und ermutigen, auf diesen aufzubauen.

Die Hauptkritik am handlungsorientierten Unterricht beschäftigt sich u.a. bekanntlich mit der Vernachlässigung der dem Thema innewohnenden Fakten, der Theorie, des notwendigen Orientierungswissens und der Begriffe. Oder noch deutlicher: „Das ganze Syndrom konstruktivistischer Unterrichtswahrnehmung ist hier ablesbar: Lerninhalte sind bloß äußerlich.“ Beklagt wird außerdem der Verlust von Struktur. Schüler und Lehrer seien „zum umherirrenden Verharren im Labyrinth der unmittelbaren Anschauung verurteilt“. Wenn handlungsorientierte Lernprozesse in der Praxis tatsächlich so aussähen, hätten die Kritiker Recht: Eine „Landkarte im Kopf“ kann nur dort entstehen, wo bereits während des Lernens ein Minimum an Struktur, Basis- und Orientierungswissen vorgegeben wird. Dieses Versäumnis ergibt sich vor allem dort, wo der Lehrer sich zuviel vornimmt, wo er alle Zielbereiche (und insbesondere die Sozialkompetenz) gleichermaßen abdecken will. Dies wird dann vermieden, wenn bereits die Stoffauswahl sich eng an dem Kernanliegen der Stunde orientiert, das wiederum durch einen didaktischen Reduktions- und Auswahlprozess gewonnen wurde. (Hilfreich und noch immer aktuell sind hierbei die Klafkischen Grundfragen zur Stoffauswahl.) Ein weiterer, ernst zu nehmender Kritikpunkt der zu Recht von den Unterrichtspraktikern geäußert wird, ist der Zweifel, ob der dem handlungsorientierten Lernen innewohnende hohe Anspruch an die intellektuelle Kraft und die Fähigkeit zu selbständigem Lernen (und als Voraussetzung dazu die Leistungsmotivation der Schüler) überhaupt erfüllbar sei. Selbstverständlich finden wir hier angesichts unserer heterogenen Klientel Defizite vor, was aber lediglich die schon geäußerte Empfehlung um behutsames, schrittweises Vorgehen beim handlungsorientierten Unterricht bestätigt. Und dazu noch eine persönliche Erfahrung als Lehrer und Unterrichtsbeobachter: Wer selbst in Klassen mit hohem Ausländeranteil, problematischem Sprachverhalten, Disziplinproblemen, schwacher Vorbildung usw. unterrichtet, macht doch mit dem herkömmlichen Unterricht die tagtägliche Erfahrung des Scheiterns. Die Alternative kann eigentlich nur dort liegen, wo Unterrichtskonzepte Spielräume dafür bieten, mit diesen Schülern *individuell* ins Gespräch zu kommen, ihnen in prinzipiell freundlicher Weise zu begegnen und Erfolgserlebnisse zu vermitteln, die sie stärken.

Mit Ulrich Herrmann, dem Ulmer Erziehungswissenschaftler, lässt sich auf die Frage antworten, was Schulen also schulen sollten, es sei die von Psychologen neuerdings so genannte *Selbstwirksamkeitsüberzeugung*, d.h. die Überzeugung, dass ich etwas kann, weil ich überzeugt bin, dass ich es kann. Und die gibt es wohl nur mit Unterrichtskonzepten, wo Beziehungsarbeit möglich ist – und genau dies kann der herkömmliche Unterricht nur eingeschränkt leisten.

Die akademischen Autoren auf dem Felde des handlungsorientierten Unterrichts kommen natürlich zu ähnlichen Folgerungen und Forderungen, wie sie in diesem Beitrag dargelegt sind. Deren Forderungen haben aber leider gelegentlich einen Nachteil, nämlich denjenigen der Unbestimmtheit. Sie unterliegen dem Dilemma fast aller wichtigen Lerntheorien, ihrer geringen pädagogischen Relevanz.

Für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung müssen sie deshalb in konkrete Methoden und Impulse umgewandelt werden. Die nachfolgenden Vorschläge dazu stellen in ihrer Gesamtheit ein Idealmodell dar, sind jedoch angesichts der Rahmenbedingungen in einer einzigen 45-Minuten-Unterrichtsstunde nicht zu verwirklichen. Dies wird allein auch schon deshalb nicht gelingen, weil bestimmte Techniken und Medien der behutsamen, schrittweisen Einführung und Einübung bedürfen. Wir werden dafür Zeit brauchen, wie wir sie für die traditionelle „Vermittlung“ von Fakten selbstverständlich in Anspruch nehmen. Es steht auf einem anderen Blatt, dass die Lehrpläne dies nicht – aber immer mehr - in der wünschenswerten Weise zeitlich einräumen, obwohl Richtziele dies heute bereits einfordern. Aus den Vorschlägen wird übrigens auch deutlich, dass eine in den Unterricht eingebaute Gruppenarbeit diesen nicht zum handlungsorientierten Unterricht befördert.

Obwohl die Handlungsorientierung ein eigenständiges didaktisches Konzept ist, mehr noch eine „*innere Haltung*“ charakterisiert, wird der aufmerksame Leser viele Elemente lange bekannter und bewährter didaktischer und methodischer Konzeptionen entdecken:

- Beachtung von Rahmenbedingungen und Zielgruppe für Unterrichtsgestaltung
- Lernzielorientierung
- sachlogisch bzw. lerntheoretisch begründeter Aufbau des Lehr- und Lernprozesses
- das Prinzip des entdeckenlassenden Lernens
- die Unterrichtsgrundsätze Anschaulichkeit, Lebensnähe, Schüleraktivität, Problemorientierung und Methodenwechsel
- die Unterrichtsformen- und Methoden Gruppenarbeit, Rollenspiel, Fallstudie, Projektunterricht usw.

Wo liegt also der Unterschied? Dort, wo der Lehrer versucht, in jeder Planungsphase von Unterricht die Tür für **Handlungsorientierung** zu öffnen.

Hilfreich erscheint es, die Elemente der Handlungsorientierung in Leitfragen umzuwandeln:

- In welcher Phase des Unterrichts und ggf. wie möchte ich den Schüler selbst- bzw. mitbestimmen lassen? (Teilnahme am Themen- und Zielfindungsprozess)
- In welcher Phase des Unterrichts und ggf. wie möchte ich den Schüler an der Steuerung bzw. Organisation beteiligen? (Methodenentscheidungen)
- In welcher Phase des Unterrichts und ggf. wie möchte ich den Schüler zur selbsttätigen Erarbeitung des Unterrichtsstoffes anregen? (Durchführung)
- In welcher Phase des Unterrichts und ggf. wie möchte ich den Schüler zur Reflexion seiner Lernergebnisse und seines Lernweges auffordern? (Selbstverantwortung)



Abbildung III: Beispiele für handlungsorientierte Methoden im Unterricht

Ein so inspirierter Unterricht wird an vielen Stellen zum „offenen“ Unterricht. Gudjons schreibt dazu: „Wie jedes Handeln, so können auch Handlungsprozesse von Lernenden scheitern. Handeln ist zwar prinzipiell zielgerichtet, aber es fließen auch nicht vorhersehbare oder unerwünschte Nebenwirkungen ein. Handlungen sind in ihrem Ausgang polyvalent. Darum würde eine exakte, wissenschaftlich geleitete, lerntheoretisch bis ins Detail abgesicherte und präzise durchgehende Methodisierung das Konzept aushöhlen (man denke an das Schicksal des „entdeckenden Lernens“ von Bruner über Ausubel bis Gagne!). Das wäre der Tod des handlungsorientierten Unterrichts!“

Wenn der Lehrer sich am Konzept der Handlungsorientierung in der Planung und Durchführung seines Unterrichtes orientiert, wird sich in den offenen Phasen seine Rolle zwangsläufig vom Vermittler hin zum „Lernberater“ entwickeln. Dazu braucht er die Kenntnis von Techniken des Moderierens (einschließlich der Schlichtung) und der dazugehörigen Hilfsmittel (z.B. die Pinwandtechnik). Die Art des Kontaktes zu Schülern wird sich ändern, vielleicht lässt es sich am besten so ausdrücken: Schüler werden zu „lernenden Kollegen“, denen wir etwas zutrauen und die zunehmend eigenverantwortlich handeln. Es wird angesichts der Rahmenbedingungen und der traditionellen Forderungen an den Lehrer (nämlich die Führungsrolle einzunehmen) nicht immer ganz einfach, die richtige Balance zu erreichen. Umso mehr werden die Schlüsselqualifikationen Methoden- und Sozialkompetenz auch für den Lehrer immer wichtiger - und das ist gut so - fordern wir sie doch von unseren Schülern ebenso.

Welche Fähigkeiten sind für den Lehrer im handlungsorientierten Unterricht notwendig?

- Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Lernprozesses (Lerndiagnose)
- Kenntnisse über hilfreiche Lern- und Arbeitstechniken
- Fähigkeit zur Selbstkritik (Stärken-Schwächen-Analyse auf der Basis von Selbst- und Fremdeinschätzung)
- Kenntnis von geeigneten Führungsstilen
- Beherrschung der Grundlagen von Kommunikationsprozessen einschließlich Konfliktregelung
- Fähigkeit zur Führung und Begleitung von Gruppenprozessen
- Kenntnisse zu Moderation und modernen Veranschaulichungsmedien

Wer den Anspruch erhebt, handlungsorientierten Unterricht zu praktizieren, sollte dies im Unterrichtsentwurf und in der Durchführung kenntlich machen. Wie gezeigt, stehen mittlerweile ausreichend viele identifizierbare Merkmale, Handlungsfelder und Impulse für handlungsorientierten Unterricht zur Verfügung. Schwierig ist zum einen die Zuordnung von Maßstäben, die etwas über die Qualität - im Sinne der Zielerreichung - von handlungsorientierten Unterricht aussagen.

Ein weiteres Problem ist die Beobachtung an sich. Ist schon im herkömmlichen Unterricht ein durch die Beobachtung verfremdender Effekt nicht auszuschließen, betrifft dies den handlungsorientierten Unterricht noch deutlicher. Wer es praktiziert hat wird es bestätigen können: Vor allem die reflektierenden Phasen benötigen einen „Schutzraum“, um in Gang zu kommen, weil es eventuell um gegenseitige Rückmeldungen geht, die auch persönliche Bereiche betreffen. Es verlangt Fingerspitzengefühl, solche Arbeitsphasen im Wege der Unterrichtsbeobachtung und -bewertung zur Grundlage einer Beratung zu machen. Hier müssen wir wohl dem Lehrer vertrauen, dass er den Nutzen solcher Elemente und Impulse im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts richtig einschätzt und durchführt. Verlagern müssen wir im handlungsorientierten Unterricht auch den Fokus der Beobachtung: Es gilt hier Lernprozess vor Lehrprozess, also die verstärkte Beobachtung und Bewertung von Schülerbeiträgen.

Eine Qualitätsverbesserung werden wir auch dann bekommen, wenn es selbstverständlich wird, Kollegen zu bitten, den eigenen Unterricht zu beobachten. Hilfreich kann auch eine Videobeobachtung sein: Sie stellen einfach eine Videokamera hinten in den Raum. Erfahrungsgemäß sind lediglich die ersten Minuten in der Wahrnehmung der Schüler davon berührt.

Fazit:

Ziel eines jeden guten Unterrichts sollte neben der Vermittlung von Fachkompetenz auch ein geeigneter handlungsorientierter Methodenmix in didaktischer Verantwortung sein, um die Heranwachsenden möglichst ganzheitlich in unsere Gesellschaft mit all ihren Herausforderungen zu entlassen.

Die UNESCO (1997) hat für die Schulbildung vier Zielebenen formuliert, die diesen Anspruch nochmals gut verdaulich zusammenfassen:

LEARN TO KNOW (Wissenserwerb und Lernkompetenz)

LEARN TO DO (Handlungs- und Methodenkompetenz)

LEARN TO BE (Selbst- und Personalkompetenz)

LEARN TO LIVE TOGETHER (Sozialkompetenz)

