

Handlungsorientierter Unterricht

Autor(en): **Bönsch, Manfred**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **69 (1982)**

Heft 14

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532145>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Null, wenn der Lehrer z. B. den gewählten Kurs nur zum Zweck der Unterrichtsbefreiung belegt. Demnach sollte Lehrerfortbildung für den Lehrer prinzipiell freiwillig und so angelegt sein, dass er für die Erreichung der Ergebnisse mitverantwortlich ist.

Freiwilligkeit der Teilnahme an Lehrerfortbildung ist in beinahe allen europäischen Ländern gegeben. Die teilweise Befreiung von der vollen Unterrichtsverpflichtung und die Möglichkeit zur aktiven Mitbestimmung haben in einigen Fällen zu sehr guten Fortbildungsergebnissen geführt. Für grössere Probleme, die einer systematischen und längerfristigen Arbeit in der Lehrerfortbildung bedürfen, haben sich regionale oder lokale Arbeitsgruppen bewährt, die de facto über mehrere Schuljahre zusammenarbeiten. Die Zusammenarbeit über längere Zeit ist zunächst in einem Modellversuch in Hessen erprobt worden. Der Erfolg dieses Versuchs hat dazu geführt, dass neben der bisherigen Fortbildungsarbeit in Kursen usw. weitere Aussenstellen eingerichtet worden sind, die die kontinuierliche Arbeit der Lehrergruppen vor Ort unterstützen sollen.

Sekundärmotivationen, wie sie zum Beispiel die Vergabe von Zertifikaten für Fortbildung beinhaltet, die bei Anhäufung besoldungswirksam werden, haben sich als problematisch erwiesen. In Kalifornien haben auf diesem Weg viele Lehrer inzwischen die höchstmögliche Besoldungsstufe erreicht und sind nicht mehr an Fortbildung interessiert. Dagegen hat die partielle Entlastung von der normalen Unterrichtsverpflichtung in jedem Fall die Motivation erhöht und meist zu spürbaren Veränderungen geführt.

Zusammenfassung

- Lehrerfortbildung ist eine Notwendigkeit für die Zukunft, weil auch weiterhin eine Fortentwicklung der vorhandenen Unterrichtsinhalte, eine Erprobung neuer Methoden sowie allgemeine Fragen der Unterrichtsgestaltung und des Schulalltags ihren zeitlichen und organisatorischen Raum brauchen. Ausserdem müssen Antworten gefunden werden für so drängende Probleme wie die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung, den Umgang mit den Massenmedien und den Unterricht für ausländische und behinderte Kinder, um nur einige inhaltliche Schwerpunkte zu nennen.
- Lehrerfortbildung ist eine Notwendigkeit für die Zukunft, um der alternden Lehrerschaft neue Impulse zu geben und die Kinder nicht nur mit den Vorstellungen von gestern zu beladen.
- Lehrerfortbildung ist eine Notwendigkeit für die Zukunft, um den langsamen Umdenkungsprozess zu befördern, der das dialektische Tun der Lehrer vom Standpunkt der Zukunft der Kinder und Jugendlichen aus sieht und sich von der Idee leiten lässt, dass wir die Erde nicht von unseren Eltern geerbt haben, sondern von unseren Kindern geliehen. Nur unter dieser zukunftsorientierten Sichtweise lassen sich Perspektiven und Argumente gewinnen gegen das resignativ-zynische «no future», das wir zuweilen von Jugendlichen hören.

Handlungsorientierter Unterricht

Manfred Bönsch

Ausgang

«Handlungsorientierter Unterricht» ist in der gegenwärtigen Diskussion so etwas wie eine besonders gut klingende Münze in der Hand von Unterrichtenden, obwohl die Münze selbst wie vieles in der Schulpädagogik schon

älteren Datums ist. Die in Niedersachsen z. Zt. gültigen Erlasse für die Arbeit in der Hauptschule und Realschule verlangen, dass die Schüler über handelnden Umgang mit Gegenständen und Sachverhalten zu Erkenntnissen und Einsichten gelangen, dass sie an den Erfolgen der eigenen Tätigkeit Freude gewinnen

können und so ihre Lernbereitschaft erhalten und verstärken. Auch die Schüler des Gymnasiums sollen in den Klassen 7–10 an geistiger Aktivität und den Erfolgen der eigenen Tätigkeit Freude gewinnen können. Im folgenden wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise «handlungsorientierter Unterricht» näher bestimmt werden kann. Das Vorgehen wird so sein, dass von neueren Publikationen ausgegangen wird, um anschliessend eine genauere Bestimmung handlungsorientierten Unterrichts zu versuchen. Die Grundintention ist, Hilfen für die tägliche Unterrichtsgestaltung zu geben.

Erste Annäherung: Handlungsorientierter Unterricht nach H. L. Meyer

Meyer bezeichnet Unterricht als handlungsorientiert, wenn drei Merkmale erfüllt sind:

- Lehrer und Schüler versuchen gemeinsam, etwas mit Kopf, Herz, Händen, Füssen und allen Sinnen zu machen. Dabei können Handlungsergebnisse entstehen, die für den Lehrer und die Schüler einen sinnvollen Gebrauchswert haben.
- An der Festlegung der Handlungsergebnisse und an der Gestaltung der Handlungsprozesse, die zu ihnen führen, sollen die Schüler beteiligt werden. Die Schüler sollen dabei schrittweise zu einer immer grösseren Selbstbestimmung bei der Festlegung der Handlungsziele geführt werden.
- Im handlungsorientierten Unterricht soll versucht werden, den Klassenraum zu verlassen und mit den Handlungsergebnissen in reale gesellschaftliche Entwicklungen einzugreifen.

Deutlich wird einerseits, dass es nicht nur um eine Erhöhung des Aktivitätspegels im Klassenraum gehen soll, andererseits erkennt man Ähnlichkeiten zum Projektunterricht, den Meyer merkwürdigerweise nicht anspricht.

Die Begründung für handlungsorientierten Unterricht liegt curriculumtheoretisch in dem Versuch, das gestörte Verhältnis von Schule und Leben zu verbessern dadurch, dass der gesellschaftliche Verwertungszusammenhang des in der Schule vermittelten Wissens für die Schüler erfahrbar gemacht wird. Sie liegt erziehungstheoretisch in dem Versuch,

Schüler zu Subjekten ihrer Lernprozesse zu machen. Sie liegt motivationstheoretisch in dem Versuch, über die Handlungsorientierung mehr Freude und Interesse an gemeinsamem Tun zu finden.

Wenn man nach Realisierungsmöglichkeiten fragt, stösst man bei Meyer im Unterschied zu formalem Schüler-Handeln (zuhören, Texte abschreiben, Standpauken anhören, organisatorische Hinweise hinnehmen u.a.m.) auf einen inhaltlich-normativ bestimmten Begriff von Handlungsorientierung. Handlungsorientierung liegt für ihn dann vor, wenn die Schüler sich mit den Unterrichtsabläufen und -ergebnissen identifizieren können. So kann dieser Unterricht ein Beitrag zur Aufhebung entfremdeten Lernens sein.

Meyer legt folgenden «Steinbruch» denk möglicher Schülerhandlungen zur Anregung vor:

Handlungsprozesse

- etwas planen/Vorschläge machen/Gruppen bilden/einen Handwerksbetrieb besichtigen/mit dem Hausmeister reden/etwas aussuchen und erzählen, warum man es ausgesucht hat/einen Waldlauf machen/Geschichten ausdenken und beim Erzählen zuhören/durch den Ortsteil laufen und Leute befragen/etwas nachspielen, was der Lehrer vorgespielt hat und umgekehrt/in die Bibliothek der Schule gehen und ein Buch suchen
- ein Rollenspiel machen/Szenen ausdenken und vorspielen/ein Lied einstudieren/beobachten, wie andere etwas vorspielen/Fragen an die Rollenspieler richten/etwas herstellen und amerikanisch versteigern
- Schriftliches erledigen: Zeitungen oder Zeitschriften machen/Nachrichten, Kommentare, Reportagen machen/Lieder oder Gedichte erfinden/Wandzeitungen, Flugblätter, Protokolle machen/Einladungen, Programme, Anträge, Briefe schreiben
- Bildliche Darstellungen schaffen: Fotos machen/Fotomontagen, Collagen machen/einen Video-Film drehen/Bildszenen, Comics, Karikaturen selbst machen
- Lückentexte ausfüllen/mit der Schreibmaschine schreiben/mit dem Taschenrechner rechnen/ein Buch schreiben und selbst binden/skizzieren/Konstruktionszeichnungen machen

- Aktionen, Planspiele, Simulationen machen/bekannte Spiele (Monopoly) in neue, ortsansässige verwandeln
- Experimente machen/Modelle bauen/einen Entwurf für die Ortsteilsanierung aus Pappe kleben
- Ein Sportfest vorbereiten/eine Ausstellung vorbereiten/für die jüngeren Schüler der Schule einen Spielnachmittag machen/mit den Schülern nachmittags spielen/mit ihnen zusammen zu einem Vortrag gehen/eine Ausstellung besuchen
- Einladungen schreiben
- einen Unfall rekonstruieren
- Märchen, Fabeln, Witze selbst erfinden und dazu ein Bild malen
- einen Ausflug planen; eine Betriebsbesichtigung vorbereiten
- Kinderbücher analysieren und selbst ein besseres machen
- einen Grundriss der Schule anfertigen
- aus Plastilin einen Zoo bauen; einen Dinosaurier-Kongress im Klassenzimmer veranstalten
- nach Musik malen, tanzen, spielen
- ein Lied erfinden, ein Gedicht schreiben, Masken basteln, selbst die Mitschüler dirigieren
- eine Suppe kochen und hinterher aufessen; Quark, Joghurt und Brot selbst herstellen
- selbst aus einem Vorschneide-Bogen eine Lochbild-Kamera bauen und einige Photos machen
- die Mitschüler, den Lehrer, den Rektor fotografieren
- ein Radio ausschlachten
- Bohnen, Erbsen, Blumen pflanzen und Wachstumsvergleiche machen
- Sammelmappen anlegen
- selbst ein Hörspiel machen
- Kasperletheater spielen, Marionetten bauen und ein Stück vorführen
- richtige Schauspieler in die Klasse holen, vor- und nachspielen
- einen Staudamm, eine Wassermühle bauen, die richtig funktionieren
- einen Bonbonautomaten bauen, der auf Knopfdruck ein Bonbon ausspuckt
- den Bürgermeister besuchen und fragen, warum es so wenig Spielplätze gibt
- Karneval feiern, eine Schatzsuche veranstalten, ein Geländespiel machen
- Das Schulgelände vermessen; eine Vermessung im Gelände durchführen (Unterlagen gibt das Katasteramt heraus)
- mit Karte und Kompass umgehen lernen; Orientierungslauf veranstalten
- Spiele mit oder gegen den Taschenrechner durchführen
- reale Statistiken/Tabellen usw. aus Zeitungen auswählen und im Unterricht auswerten
- einen Zufallsgenerator (z.B. Galton-Brett) selbst bauen
- Sehr komplexe Probleme werden z.B. in der Wirtschaft mit Zufallsziffern simuliert. Ähnliche Simulationsspiele könnte man auch an der Schule machen (z.B. Tierversuche unter bestimmten Hypothesen simulieren und Ergebnisse mit realen Versuchsergebnissen vergleichen)
- Mathematik-Buch durch Karikaturen ergänzen (das ist allerdings sehr schwierig, mathematisches Blödeln setzt eigentlich schon einen Profi voraus!)
- Ein Rechenzentrum besichtigen, möglichst mit einem geeigneten Problem «bewaffnet», das vorher im Unterricht erarbeitet worden ist (ein konventioneller Besichtigungsdurchgang bringt nicht viel!)
- Zweisteins «Logeleien» und ähnliche Denkleistungen in den Unterricht einbeziehen.

Handlungsprodukte

- Szenische Darstellungen: Revue, Hörspiel, Lehrstück, Planspiel, Kasperle- und Marionettentheater
- Darstellungen, in denen Bilder und Texte kombiniert werden: Fotoserien, Fotomontagen, Collagen, Fotoromane
- Herstellen von Schülerbüchern: Dokumentationen einer Unterrichtsphase; eigene Kurzgeschichten; Kochrezepte; selbst erfundene und illustrierte Fabeln; Dokumentationen zu Bürgerinitiativen
- Film/Video: eigene Produktion einer Fernsehsendung, Diaschau zu einer Ausstellung
- Öffentliche Aktionen: Klassenfest, Schulfest, Schulversammlung fordern, vorbereiten und durchführen; Elternversammlung, Ausstellung machen; an einer Demonstration teilnehmen (das ist schliesslich nicht verboten!)

- Modelle und Experimente, deren Veröffentlichung Diskussionen und Auseinandersetzungen einleiten und inhaltlich bereichern können: Modelle für die Schulhofgestaltung; ein Konzept für die Stadtteil-Sanierung; ein Programm für Spielplätze; Analyse der Freizeit-Möglichkeiten einer Region; Bestandesaufnahmen über Umweltverschmutzung usw.

Klärungs- und Systemanalysierungsversuche

Die Beispiele, die Meyer dankenswerter Weise gibt, machen deutlich, dass handlungsorientierter Unterricht recht Unterschiedliches bedeuten kann.

1. Die Vehikelfunktion handlungsorientierten Unterrichts

Eine erste Funktion handlungsorientierten Unterrichts liegt ganz schlicht darin, Unterricht herkömmlicher Auffassung (die von Rahmenrichtlinien bzw. Lehrplänen vorgegebenen Intentionen und Inhalte sind zu vermitteln) anders und d.h. abwechslungsreicher zu gestalten.

1.1. Sog. Handlungsprodukte schaffen Anlässe und Gelegenheiten zum Umgang mit Sachverhalten

Wenn eine Fotoserie oder eine Collage einen Sachverhalt noch einmal darstellen soll, ist man über die verbale Rezeption oder das Aufschreiben des Erarbeiteten hinaus. Eine Ausstellung zum Thema «Umweltzerstörung/Umweltschutz» strukturiert noch einmal die wesentlichen Aspekte der Bearbeitung.

1.2. Durch Handeln etwas lernen – Handlungen als «Motoren» herkömmlichen Lernens

Die Vermessung des Schulgeländes gibt dem Mathematikunterricht Realitätsnähe, Abwechslung. Im Kern aber geht es um die Erreichung von Zielen, die die Mathematik-Richtlinien vorgeben. Experimentalunterricht in Physik ist interessanter als Kreidephysik.

Solange handlungsorientierter Unterricht diese Vehikelfunktion wahrnimmt, ist er als eine methodische Anreicherung zu verstehen, die für den Unterrichtsalltag wichtig genug ist, Unterricht aber prinzipiell nicht verändert. Solange er so verstanden wird, ist er freilich be-

sonders schnell den Bedenken ausgesetzt, die angesichts festgefahrener Unterrichtsstrukturen erhoben werden: Die vorhandene Zeit ist für solche Ansätze zu knapp, sie muss Wichtigerem vorbehalten bleiben. Die 50-Min.-Stunden erlauben ohnehin solche aufwendigeren Unternehmungen nicht. Die räumlichen Bedingungen erlauben die Organisation einer Ausstellung nicht. Schulleiter und Hausmeister werden schnell kritisch: was sollen diese Extratouren? Wer soll die Räume wieder sauber machen? Kollegen erwarten in der Klasse ein stabiles Wissen und nicht diesen leistungsirrelevanten Aktionismus. Und selbst muss man auch mehr Zeit aufwenden, als eigentlich vorgesehen ist.

2. Die Erweiterungsfunktion handlungsorientierten Unterrichts

2.1. Erfahrung neben Belehrung

Da, wo handlungsorientierter Unterricht den Unterrichtsalltag um eine Dimension des Lernens anreichert, trifft er auf den Zentralnerv herkömmlichen Unterrichts. Dieser ist «verkopft», ist an kognitiven Intentionen orientiert und favorisiert daher «Papier-Bleistift-Lernverfahren». Meyer spricht davon, dass Lehrer und Schüler mehr versuchen sollten, etwas mit Herz, Kopf, Händen und allen Sinnen zu tun. Über Brot als Hauptnahrungsmittel zu sprechen, ist eine Sache, Brot selbst zu backen eine andere. Handlungsorientierter Unterricht in diesem Sinne umfasst die Gruppe von Möglichkeiten, mit denen das Dewey'sche «learning by doing» realisiert werden kann: Biologie im Schulgarten, Physik lebens- und anwendungsbezogen – man baut eine Wechselschaltung selbst –, ein Plakat wird nicht zur Klärung bestimmter Techniken, sondern für die Bekanntmachung einer Schulveranstaltung hergestellt. Geschichten werden nicht zur sterilen Lernübung, sondern zum Vorlesen bei einem Alternachmittag ausgewählt, Mathematik wird zur Kalkulation der Kosten einer Exkursion praktiziert. Gemeint ist, was von Hentig mit der Chiffre von der Schule als Erfahrungsraum ausdrücken wollte. Erfahrungen machen, erfahren – worden – sein, das Erfahrungslernen, das im Gegensatz zum Belehrungslernen steht, ist gemeint. Es geht dann um andere Aneignungsmodi, nämlich um solche, die Lernenden «Erfahrungsmate-

rial» anbieten, mit denen körperliche, sinnlich-praktische und emotionale Qualitäten den Lernprozess mitbestimmen, mit denen Arbeit an der eigenen Identität, wie Rumpf es genannt hat, möglich wird. D.h., dass über die eingeschliffenen Muster des Schule-Aushaltens hinaus Schüler sich auf Prozesse, Sachverhalte, Situationen einlassen, die alte Sicherheiten verwerfen, neue Sicherheiten aufbauen.

2.2. *Gesellschaftlich-politisches Lernen*

Eine andere Erweiterung schulischen Lernens durch Handlungsorientierung wäre gegeben, wenn statt des Wissens aus den fein geordneten Schubladen der Lehrer vom vielfältigen, chaotischen, unmittelbaren Lebenszusammenhang ausserhalb der Schule ausgegangen werden könnte. Beispiele wären dabei: mit Vertretern der GEW und des Philologen-Verbandes wird über die Einstellung eines Lehrers aus Namibia diskutiert, die Arbeitsplatzsituation wird im eigenen Nahbereich recherchiert, mit Vertretern der jüdischen Gemeinde wird über die Annektion der Golan-Höhen gesprochen, Aktionen für Randgruppen werden durchgeführt, die Tatsache fehlender Spielplätze wird an jedes Gemeinderatsmitglied herangetragen, Umweltbelastungen werden empirisch ermittelt, die eigenen Muster der Erfahrungsbildung, die möglicherweise sehr öffentliche sind (Musikkonsum, Kleidungsgewohnheiten und -moden, sprachliche Klischees u.a.m.), werden problematisiert. Die Resubjektivierung der Aneignungsprozesse wäre beabsichtigt, um den individuellen wie gesellschaftlichen «Gebrauchswert» des in der Schule zu Lernenden zu thematisieren.

Lehrer und Schüler haben wenig gemeinsame Erfahrungen. Daher bleiben ihre Beziehungen oft abstrakt, bestimmt durch das je erwartete Rollenverhalten, das häufig zum Versteckspiel wird. In der Schule ist man nicht der, der man eigentlich sein will. Drei Aspekte würde handlungsorientierter Unterricht hier entgegensetzen:

- Lehrer und Schüler suchen die Auseinandersetzung mit Wirklichkeitsbereichen ausserhalb der Schule.
- Lehrer und Schüler schaffen sich zusätzliche «Wirklichkeiten», z.B. durch gemeinsame Treffen am Abend, durch Erkundungen

und Exkursionen (beide sind dann Lernende), durch Schullandheimaufenthalte, Praktika, Wochenendfreizeiten.

- Lehrer und Schüler tauschen ihre Modi der Wirklichkeitsverarbeitung aus und lernen dabei, wie man leben kann, nicht nur, was man lernen soll. Die Produktion von Beziehungen wäre dann wichtiger als die Speicherung bedeutungslosen Wissens.

Gesellschaftlich-politisches Lernen kann man diese Handlungsorientierung nennen, weil sie in die gesellschaftliche Realität hineinführt, weil sie kooperativ realisiert wird und weil sie die Dialektik von individueller Existenz und gesellschaftlichen Prozessen bewusstmacht.

3. *Die emanzipatorische Funktion handlungsorientierten Unterrichts*

Die bisherigen Erörterungen haben zu dem Punkt geführt, an dem eine weitere Funktion handlungsorientierten Unterrichts deutlich wird. Und hier ergibt sich die Verknüpfung mit dem Anlass einer kommunikativen Didaktik.

3.1. *Die Identifikation mit den Intentionen, Abläufen und Ergebnissen des Unterrichts*

Schulisches Lernen zum Anliegen der Schüler zu machen, ist der alte Traum der Lehrerschaft. Er hat sich bis heute weitgehend nicht realisiert, da die Strukturen institutionellen Lehrens und Lernens sich so verfestigt haben, dass Lernen häufig nicht mehr persönliches Anliegen ist, sondern lästige Pflicht. Wenn es gelänge, die Schüler und auch sich selbst – wenn man Lehrer ist – mit den Intentionen, Abläufen und Ergebnissen der gemeinsamen Lernerarbeit zu identifizieren, wäre man ein entscheidendes Stück weiter.

Gelingen könnte dies wohl, wenn Unterricht zur gemeinsamen Handlung werden könnte. Man identifiziert sich mit etwas, wenn man es für bedeutungsvoll für sich und andere ansieht, wenn man es mittragen, mitgestalten, mitplanen, mitrealisieren, mitverbessern kann, wenn es Spass und Interesse weckt. Dies heisst, dass es zuallererst darauf ankäme, Schülern Planungen für gemeinsames Arbeiten offenzulegen, ihnen Spielräume für eigene Ideen, Interessen und Bedürfnisse zu eröffnen, ihnen die Begründung für das «Unerlässliche» zu geben, die Realisierung zum gemeinsamen Anliegen zu machen. Für den Lehrer ist dann das Instrumentarium einer

Planungsdidaktik neben dem der Vermittlungsdidaktik das wichtigste Thema, für die Schüler sind nicht mehr nur Lerninhalte, sondern Lernplanung, Lernmethoden, Lernmittel wichtige Themen. Kritische Rückfragen, aber auch konstruktive Alternativvorschläge sind erwünscht. Das «Aushandeln» des Arbeitsplans ist fast das wichtigste Stück der gemeinsamen Arbeit. Die Berücksichtigung von Schülervorschlägen, die Delegation von Steuerungsfunktionen an Schüler, die Metakommunikation über den Verlauf, dies sind «Methodenelemente», die die Chance, Unterricht zum gemeinsamen Handeln zu machen, erhöhen können.

3.2 Lernen selbst planen, durchführen und reflektieren

Handlungsorientierter Unterricht heisst im letzten, Schüler in die Lage zu versetzen, Lernen immer wieder – sicher nicht ausschliesslich – selbst zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Dafür gibt es Konzepte unterschiedlicher Reichweite: von Phasen freien Arbeitens über Projektunterricht zu Studientagen, Monatsarbeiten bis zum zunächst einmal engeren Rahmen wahldifferenzierten Unterrichts sind konkrete Vorstellungen vorhanden.

Mit dem Stichwort «freies Arbeiten» sind Phasen des Unterrichts gemeint, in denen Schüler selbst bestimmen, was sie machen möchten: ganz gleich, ob das von Lehrern gutgeheissen wird oder nicht. Dabei erfolgt eine Steuerung häufig durch die Art und Zahl der Materialangebote, die gemacht werden.

Projektunterricht kann überfachliches Lernen bedeuten, es kann sehr konkret die Veränderung gesellschaftlicher Realität zum Ziel ha-

ben. Man denke an das klassische Typhus-Beispiel von Dewey/Kilpatrick. Immer aber beinhaltet es ein Lernen, das von der Problemidentifikation über die Projektplanung, -durchführung und -ergebnisprüfung von Schülern entscheidend mitgetragen wird. Per Konferenzbeschluss verordnete Projektwochen und -themen sind häufig nur noch am Rande mit der Projektidee verwandt.

Wahldifferenzierter Unterricht gibt im Rahmen einer einzelnen Unterrichtseinheit (z.B. Freizeit) eine Strukturierung vor, innerhalb derer verschiedene Arbeitsansätze (Hobbies vorstellen, Freizeiteinrichtungen erkunden, den Zusammenhang von Freizeit und Werbung erarbeiten, Menschen nach ihrer Freizeit befragen, Freizeit in früheren Zeiten erforschen u.a.m.) gewählt und in kleineren Gruppen bearbeitet werden können. Eine Phase der Vermittlung und Reflexion beschliesst die Unterrichtseinheit.

Die Voraussetzungen freilich müssen auch bedacht und bereitgestellt werden: wenn Lernen Erfahren heissen soll und wenn Erfahren selbständiges Handeln bedeuten soll, müssen Lernanregungen in der Umwelt (überschaubare Vielfalt, viel Unfertiges), personelle Konstellationen (anregende Mitschüler und Lehrer), zeitlich disponible Rahmenvorgaben und mehr Mut und Geduld vorhanden sein.

Statt einer Verkürzung der Schulzeit wäre es besser, Schule zu einer Lernmöglichkeit umzugestalten, in der man Verantwortung tragen lernt für sich und andere, in der lebensrelevante Strukturen entstehen, in der man sozial, emotional, praktisch und kognitiv tätig sein kann, ohne dass der Eindruck entsteht, im Grunde ist alles nur Spielwiese und vertane Zeit.

Schlussübersicht

Handlungsorientierter Unterricht kann haben:

1. Vehikelfunktionen	2. Erweiterungsfunktionen	3. Emanzipatorische Funktionen
1.1. Anlässe, Gelegenheiten	2.1. Erfahrung neben Belehrung	3.1. Identifikationsangebote
1.2. Handlungen als «Motor» herkömmlichen Lernens	2.2. Gesellschaftlich-politisches Lernen	3.2. Lernen selbst planen, durchführen und reflektieren

Literatur

Bielefelder Lehrergruppe: Schule kann anders sein. Drei Versuche zu handlungsorientiertem Lernen in Hauptschulen und zur Arbeit im Lehrerteam, Reinbek, 1979

M. Bönsch: Grundphänomene im Unterricht, Bad Heilbrunn, 1966

M. Bönsch: Tun und Handeln als ein Weg produktiven Lernens, in: *H. Ruprecht (Hrsg.)*: Erziehung zum produktiven Denken, Freiburg i. Br., 1967

M. Bönsch: Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik, München, 1978

M. Bönsch/K. Schittko (Hrsg.): Offener Unterricht, Hannover, 1979

R. Bromme/F. Seeger: Unterrichtsplanung als Handlungsplanung, Königstein/Ts., 1979

Der Niedersächsische Kulturredirektor: «Die Arbeit in der Hauptschule» und «Die Arbeit in der Realschule»,

in: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 6/1978

Der Niedersächsische Kulturredirektor: «Die Arbeit in den Klassen 7–10 des Gymnasiums», in: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 6/1978

R. Fuhr: Handlungsspielräume im Unterricht, Königstein/Ts., 1979

A. Garlichs/N. Groddeck (Hrsg.): Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Lernschule, Freiburg i. Br., 1978

H. v. Hentig: Schule als Erfahrungsraum, Stuttgart, 1973

A. N. Leontjew: Tätigkeit, Bewusstsein und Persönlichkeit, Berlin, 1979

H. L. Meyer: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts., 1980

H. Rumpf: Unterricht und Identität, München, 1976

I. Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht, Oldenburg, 1980

B. Wilhelmer: Lernen als Handlung, Köln, 1978

Wie Indianer gewohnt haben

Unterrichtseinheit in einer 3./4. Klasse

Helge M. A. Weinrebe

1. Vorbemerkungen

«Wohnen» wird im Unterricht der Primarstufe meist im Hinblick auf die aktuellen Bedingungen und Umstände aufbereitet (Wohnen in Stadt und Land/Raum für Kinder und für Erwachsene/Was man darf und was verboten ist); es ist der Versuch, an Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen.

Die im folgenden dargestellte Unterrichtseinheit folgt einem anderen Interesse, sie steht in einem *anderen Zusammenhang*; es ist der Versuch, Erfahrungen anderer nachzuvollziehen. Einerseits soll geklärt werden, welche Beziehungen zwischen elementaren Wohnformen und geographisch-klimatischen Bedingungen bestehen (von Windschirmen in heissen [Wüsten-]Gegenden bis hin zu feuchten Höhlen, die nur zeitweise als «Wohnungen» genutzt werden). Damit werden zugleich elementare Wohnfunktionen ansprechbar (Sicherheit, Wärme, Geborgenheit,...). Schliesslich kann ansatzweise «historisch» gearbeitet werden: Kinder erfahren, dass da «vorher» und

«woanders» ganz andere (und in sich sehr wohl stimmige)Lösungen für Wohnen genutzt worden sind, ohne dass das in Jahreszahlen oder Ortsangaben präzise gefasst würde.

Vorausgegangen sein sollte dieser hier dargestellten Unterrichtsstunde, die mehrfach in vierten Klassen gehalten wurde, zweierlei:

1

Die Schüler sollten verschiedene, einfache Wohnformen kennengelernt haben (wie etwa Erdhöhle, Baumhaus, Zelt/Jurte oder Pfahlbauten).

2

Die Schüler sollten vorab darüber diskutiert haben, dass die einzelnen Wohnformen abhängig sind von den Lebensumständen (sesshaft/nomadisierend), den verfügbaren Materialien und den klimatischen Bedingungen.

Dass man sich in diesem Fall ausgerechnet um Indianer-Wohnungen kümmert, das ist eher zufällig und hat vor allem motivationale Gründe; inhaltlich ergeben sich dabei eine Reihe von (allerdings durchaus lösbaren) Komplikationen.