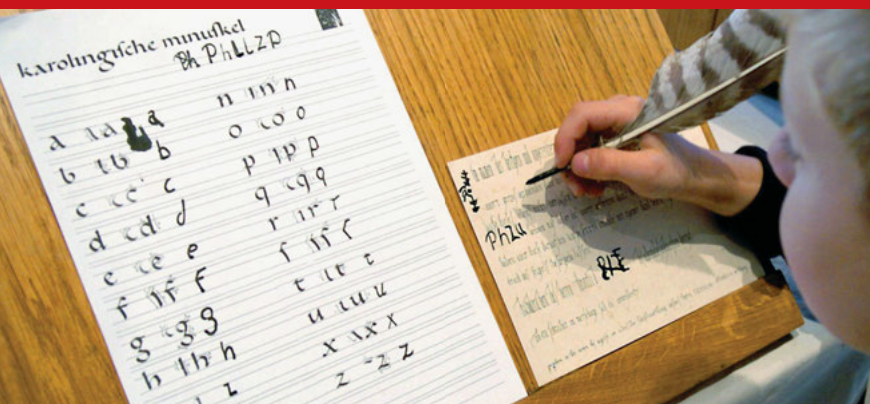




BÄRBEL VÖLKE

Handlungs- orientierung im Geschichtsunterricht



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

BÄRBEL VÖLKE

Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die Reihe „Methoden Historischen Lernens“
wird herausgegeben von

Michele Barricelli

Peter Gautschi

Ulrich Mayer

Hans-Jürgen Pandel

Gerhard Schneider

Bernd Schönemann

© by WOCHENSCHAU Verlag

Schwalbach/Ts. 2012, 3. durchg. u. aktual. Aufl.

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gedruckt auf chlofrei gebleichtem Papier

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

ISBN 978-3-89974824-6

Inhaltsverzeichnis

1. Zur Einleitung: Bedenken über Bedenken	5
2. Handlungsorientierung – zum Stand der Diskussion	6
2.1 Handlungsorientierung – Begründungen für ein Unterrichtsprinzip	8
2.2 Kognitionspsychologische Begründungen – die Bedeutung des Vorwissens	9
2.3 Lernpsychologische Begründungen	11
2.4 Allgemeinpädagogische Begründungen	12
3. Merkmale handlungsorientierten Arbeitens	14
3.1 Handlungsorientierung im engeren Sinne	14
3.2 Handlungsorientierung im weiteren Sinne	17
4. Handlungsorientierung als geschichtsdidaktisches Prinzip	21
4.1 Ganzheitlichkeit auf der Sach- und Subjektebene	23
4.2 Handlungsorientierung als Prinzip und Methode historischen Lernens	31
5. Die didaktische Funktion der Handlung im Geschichtsunterricht	39
6. Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung im handlungsorientierten Geschichtsunterricht	43
6.1 Prozessorientierte Leistungsbewertung	44
6.2 Produktorientierte Leistungsbewertung	48
7. Praxisteil	50
7.1 Wir erstellen einen Fotoroman: „Uns reicht es!“ – Bauern fordern ihre Freiheit. Der Aufstand des Gemeinen Mannes von 1524-1526.	51
7.1.1 Der Bauernkrieg in Wissenschaft und Unterricht	51
7.1.2 Materialien zur Erstellung des Fotoromans	62
7.2 Handlungsorientierter Umgang mit Texten	80
7.2.1 Einen Gegentext erstellen (kontrafaktischer Text)	80
7.2.2 „Schnippeltexte“ (Ordnen von Textbausteinen)	82
7.2.3 Verschränkte Texte	84
7.2.4 Textpuzzle	87

7.2.5	Quellen „übersetzen“	87
7.2.6	Lückentexte	87
7.2.7	Acrostics	88
7.2.8	Texte aus einer anderen Perspektive schreiben	88
7.2.9	Texte vervollständigen	88
7.2.10	Geschichten schreiben	89
7.2.11	Texte visualisieren	89
7.2.12	Rätsel entwickeln	89
7.2.13	Quiz	90
7.2.14	Kreuzwort-, Silben-, Buchstabenrätsel	90
7.2.15	Tabu	90
7.2.16	Buchstabenbingo	90
7.2.17	Lügentexte	90
7.2.18	Begriffslabyrinth	91
7.3	Handlungsorientierter Umgang mit Sprache	92
7.3.1	Fishbowl-Diskussion	101
7.3.2	Positionenspiel	103
7.3.3	Amerikanische Debatte	104
7.3.4	Podiumsdiskussion	110
7.3.5	Prioritätenspiel	111
7.4	Handlungsorientierter Umgang mit Bildern	115
7.4.1	Bilder zum Sprechen bringen	115
7.4.2	Bilder verfremden	121
7.4.3	Malbuchbilder – ein Sakrileg im Geschichtsunterricht?	126
7.4.4	Bilder ergänzen	133
7.4.5	Bilderpuzzle	136
7.4.6	Bilder rekonstruieren	137
7.4.7	Geschichtscollage	137
7.4.8	Einen Prospekt erstellen	137
7.4.9	Einen Geschichtscomic erstellen	138
7.4.10	Ein Geschichtsleprello erstellen	138
7.4.11	Basteln mit Bildern – Ausschneidepuppen anziehen	140
7.5	Modellbau im Geschichtsunterricht	151
7.5.1	Ytong	155
7.5.2	Holz und Pappe	158
8.	Anmerkungen	163
9.	Literatur	169

1. Zur Einleitung: Bedenken über Bedenken

Handlungsorientierung gilt als eine Unterrichtsmethode, die aus der allgemeinen Pädagogik kommt und die im Geschichtsunterricht an ihre Grenzen zu stoßen scheint. Viele Lehrerinnen, Lehrer, Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker sind der Auffassung, dass handlungsorientierter Geschichtsunterricht seine Berechtigung vielleicht in der Grundschule oder auch in der Hauptschule haben mag. Hier würden bei Schülerinnen und Schülern praktische Begabungen überwiegen, die über Handlungsorientierung besser bedient werden könnten. Ansonsten haben sie gravierende Bedenken:

- Handlungsorientierung sei keine Methode historischen Lernens.
- Handlungsorientierter (Geschichts-)unterricht sei ein Spiel- und Spaßunterricht, in dem nicht ernsthaft gelernt werde.
- Im Geschichtsunterricht seien gar keine Handlungen möglich, da der Ort der Auseinandersetzung in der Vergangenheit liege.
- Handlungsorientierter Geschichtsunterricht sei potenziell gefährlich, da hier Emotionen geweckt würden, die politisch missbraucht werden könnten.
- Handlungsorientierter Geschichtsunterricht brauche zu viel Zeit, die dem Fach mit seinem dichten Programm nicht zur Verfügung stehe.
- Handlungsorientierter Geschichtsunterricht sei nur in Form von Projektunterricht möglich, da er darauf angewiesen sei, außerschulische Lernorte einzubeziehen.

Diese – sicher nicht vollständigen – Bedenken gegen einen handlungsorientierten Geschichtsunterricht bringen die Sorge zum Ausdruck, der Anspruch des Faches Geschichte könne nicht eingelöst werden, wenn ein ansonsten durchaus sinnvolles allgemeinpädagogisches Konzept übernommen werde. Diese Bedenken machen jedoch auch deutlich, dass der Begriff der Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht im Wesentlichen in zwei unterschiedlichen Verstehens- und Begründungszusammenhängen verwendet wird: als allgemeine Unterrichtsmethode und als Methode historischen Lernens.

Besteht zwischen diesen beiden unterschiedlichen Methodenbegriffen eine Kluft, die durch die geäußerten Bedenken formuliert wird?

Absicht dieses Buches ist es, die disparaten Verwendungen des Begriffes „Handlungsorientierung“ zusammenzuführen und Handlungsorien-

tierung als ein geschichtsdidaktisches Prinzip zu etablieren, mithilfe dessen Schülerinnen und Schülern Wege eröffnet werden können, eine weitere Kluft zu überbrücken, nämlich die zwischen Gegenwart und Vergangenheit. Erst wenn diese Kluft geschlossen wird, so die These, kann historisches Lernen stattfinden. Handlungsorientierung wäre somit beides: Unterrichtsmethode *und* Methode historischen Lernens. Es ist allerdings selbstverständlich, dass diese Methode einer didaktisch legitimierten gedanklichen Durchdringung bedarf.

Die folgenden Ausführungen machen deutlich, welche Reflexionsprozesse notwendig sind, um Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht fachlich begründet einsetzen zu können.

2. Handlungsorientierung – zum Stand der Diskussion

Geschichtsunterricht hat einen hohen Anspruch. Schülerinnen und Schüler sollen – um nur einige Aufgaben zu nennen – im Geschichtsunterricht „historisches Denken“ lernen¹, Geschichte als ein „Schatzhaus menschlicher Erfahrungen“ wahrnehmen², die Bedeutung von Geschichte als sekundärem Erfahrungsraum erkennen³ und ihre Orientierungsbedürfnisse befriedigen⁴. Im Geschichtsunterricht soll gelernt und nachgedacht werden – mit dem Ziel, Schülerinnen und Schülern Sinnbildung über Zeiterfahrung zu ermöglichen und sie handlungsfähig zu machen für eine Zukunft, die aus vergangener Gegenwart erwachsen wird.

Äußerungen von Schülerinnen und Schüler spiegeln häufig deren eigene Wirklichkeit des Geschichtsunterrichts wider: „Geschichtsunterricht ist langweilig!“ „Man soll sich mit den Lebenden beschäftigen – und nicht mit den Toten!“ „Was geht mich der Kram von gestern an?“ Die Untersuchungen von Bodo v. Borries zeigen, dass Schülerinnen und Schüler für den Geschichtsunterricht nur gering motiviert sind.⁵ Unter diesen Voraussetzungen können auch Lernerfolg und Erkenntnisgewinn nur ausgesprochen begrenzt sein, was die Forschungen v. Borries⁶ ebenfalls belegen.

Die genannten Schüleräußerungen machen zudem deutlich, dass sich für Schülerinnen und Schüler zwischen Gegenwart und Vergangenheit eine Kluft auftut, die sie im Unterricht nur schwer zu überbrücken vermögen. Schülerinnen und Schüler wollen in die Zukunft gehen – der Blick in die Vergangenheit scheint für sie in die falsche Richtung zu weisen.

Trotz dieses Befundes erfreuen sich Bastelbögen mit historischen Gebäuden oder Figuren, die in Sparkassen, Banken, aber auch in Geschäften und Museen angeboten werden, großer Beliebtheit, und Computerspiele mit historischen Bezügen üben auf Jugendliche eine geradezu magische Anziehungskraft aus. Worin mag diese Diskrepanz zwischen schulischer und freizeitbezogener Motivation für den Umgang mit Geschichte begründet sein?

Eine Erklärung für die Attraktivität der Freizeitbeschäftigung mit Geschichte liegt sicherlich darin, dass sie es erlaubt, Vorstellungsbilder zu entwickeln, die das längst Vergangene und damit Fremde in die Gegenwart transformieren, ohne mit dieser identisch zu sein. Diese Vorstellungsfähigkeit, auch Imaginationsfähigkeit genannt, ist notwendig, damit Geschichte überhaupt einen Raum im gegenwärtigen Denken einnehmen kann. Nach Schörken geschieht das in der Weise, dass durch die Imagination die Alltagswelt partiell zur Seite geschoben wird und sich die Vorstellungswelt der Jugendlichen „mit Menschen, Örtlichkeiten und Geschehen füllt, die einer sekundären Wirklichkeit angehören, in der das Ich sich aber beobachtend und teilnehmend bewegt, als ob es seine Wirklichkeit wäre, wenigstens zeitweise“.⁶ Die Imaginationsfähigkeit muss aber an die individuelle Erfahrungswelt gebunden werden, da nur solche Imaginationen möglich sind, die sich an bereits vorhandene Vorstellungsbilder anbinden lassen.⁷

Die Freizeitbeispiele akzentuieren jedoch noch einen weiteren Aspekt: Nicht nur das Betrachten scheint wichtig zu sein, wenn es um die Auseinandersetzung mit Geschichte geht, sondern auch das Tun, der aktive Umgang mit historischen Inhalten. Er steht offensichtlich in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Motivation, sich auf eine vergangene Sache einzulassen.

Schönemann greift diese Aspekte auf, wenn er davon spricht, dass eine Veränderung des Lernbegriffs stattgefunden hat, bei dem es weniger um Instruktion und mehr um Konstruktion geht. Geschichte soll nicht als Stoff, sondern als Vorstellung erarbeitet werden.⁸ Von daher fordert er die Geschichtsdidaktik zu einem pädagogischen Perspektivenwechsel auf: „Eine moderne Methodik des Geschichtsunterrichts muss das Verhältnis von allgemeiner und fachbezogener Unterrichtsmethodik neu

definieren; sie muss dabei die Methoden *historischen* Lehrens und Lernens in den Mittelpunkt stellen, sie *heuristisch* akzentuieren und sie logisch von den *allgemeinen* Unterrichtsmethoden abgrenzen, ohne dieselben auszugrenzen.“⁹ Schönemann spricht weiter davon, dass die *Lernmethode* des Schülers zwischen die Lehrmethode und den Lernerfolg tritt – eine für den Unterricht unerlässliche Reflexionsebene.

Viele Lehrerinnen und Lehrer verschließen sich diesen im täglichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern gemachten Erfahrungen nicht und suchen nach Ansätzen, den Geschichtsunterricht so durchzuführen, dass er mehr „Spaß“ macht.

Mit der Handlungsorientierung steht ein solcher Ansatz bereit: Sie bietet die Chance, Schülerinteressen und Fachinteressen miteinander zu verknüpfen in der Hoffnung, Geschichte nachhaltig zu lehren und zu lernen.

Handlungsorientierung als allgemeinpädagogisches Unterrichtskonzept ermöglicht für sich genommen allerdings noch kein historisches Lernen. Die Fragen, denen im Folgenden nachgegangen werden soll, sind deshalb:

- a) Welchen Beitrag kann Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht leisten, um historisches Lernen zu unterstützen?
- b) Wie kann Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht didaktisch-methodisch begründet werden?
- c) Welche speziellen historischen Verfahren und Reflexionen sind zu berücksichtigen, damit Handlungsorientierung einen speziellen Beitrag zur Kompetenzerweiterung im Sinne historischen Lernens leisten kann?

2.1 Handlungsorientierung – Begründungen für ein Unterrichtsprinzip

Handlungsorientierung konnte sich aufgrund der Erfahrung, dass wir das, was wir uns handelnd erarbeiten, leichter verstehen und besser behalten, als ein konsensfähiges Unterrichtsprinzip entwickeln. Handeln und Denken werden als einander ergänzende Lernleistungen verstanden, die häufig erst in der Verknüpfung von Vorstellungsbildern Sinnbildungsstrukturen und Handlungsschemata ermöglichen. Vor diesem Hintergrund ist handlungsorientierter Unterricht ein Unterricht, der sich durch Eigenaktivität und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler auszeichnet.

Dieser Zusammenhang von Denken und Handeln lässt sich aus unterschiedlichen Zusammenhängen ableiten. Diese sind vor allem in der

Kognitionspsychologie, in der Lernpsychologie und in der allgemeinen Pädagogik zu finden.

2.2 Kognitionspsychologische Begründungen – die Bedeutung des Vorwissens

Die große Herausforderung, vor der Lehrerinnen und Lehrer immer wieder stehen, besteht darin, wie es gelingen kann, Inhalte nachhaltig in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern zu verankern. Nur zu häufig muss die Erfahrung gemacht werden, dass trotz gut vorbereiteten und durchgeführten Unterrichts Tests oft sehr unbefriedigend ausfallen. Ergebnisse der Kognitionsforschung können hier Verstehenshilfen geben.

Die neurophysiologischen Untersuchungen Humberto Maturanas und Francisco Varelas zur Funktionsweise des Nervensystems führten zu der Erkenntnis, dass das kognitive System des Menschen ein in sich geschlossen arbeitendes System darstellt, das durch spezifische Strukturen geprägt ist. Das bedeutet, dass der Mensch alle Impulse von außen immer nur im Rahmen seiner eigenen Strukturen erkennen und verwandeln kann. Impulse von außen wirken deshalb nicht determinierend, sondern allenfalls irritierend. Die Beschaffenheit dieser kognitiven Strukturen ist die Folie, vor deren Hintergrund Impulse von außen erkannt und verarbeitet werden. Kommen Impulse von außen, die innerhalb des kognitiven Systems keinen Erkennungswert haben, bleiben sie folgenlos. Lernen ist in diesem Zusammenhang immer ein individueller aktiver Prozess, bei dem es um die Generierung von Wissen und Verstehenszusammenhängen geht, die für den Einzelnen sinnvoll sind.¹⁰ Damit ein Lernprozess in Gang gesetzt werden kann, muss es also darum gehen, Impulse zu setzen, die an vorhandene kognitive Strukturen anknüpfen können, um diese zu aktivieren.

Das Ziel schulischer Bildung besteht nun darin, Hilfen beim Aufbau zunehmend komplexer, klar gegliederter kognitiver Strukturen zu geben, die sich zu begrifflichen Netzwerken verbinden können. Diese begrifflichen Netzwerke sind notwendig, damit sich der Mensch in einer zunehmend komplexer werdenden Welt zurechtfinden kann.¹¹ Lernen darf und kann vor diesem Hintergrund nicht mechanisch geschehen, da bei dieser Art des Lernens Ergebnisse nur sehr kurz behalten werden und somit folgenlos bleiben. Damit Lernen nachhaltig werden kann, muss es individuell sinnvoll sein, d.h. es muss einerseits einen Bezug zum Bekannten haben und sich andererseits mit diesem zu etwas Neuem verknüpfen lassen. Um als Relevantes erkannt werden zu können, muss das Neue zunächst in den Bereich der Aufmerksamkeit gerückt werden.¹²

Lernende benötigen für die Überbrückung der Kluft zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten Organisationshilfen, die sich als Vorstellungsbilder konkretisieren. Einerseits muss Erinnerung aktiviert werden, um die speziellen Bezüge zum neuen Lernstoff zu ermöglichen; andererseits muss das Neue Aufforderungscharakter haben, damit die Motivation zur Auseinandersetzung entsteht. Edelmann verweist darauf, dass das sprachlich-begrifflich-abstrakt-analytische und diskursive Denken typisch ist für die linke Hemisphäre des Gehirns, während in der rechten Hirnhemisphäre das intuitiv-bildhafte-konkrete-holistische Denken verortet ist.¹³ Werden beide Hälften des Gehirns aktiviert, erscheint nachhaltiges Lernen in besonderer Weise möglich.

Handlungen im Unterricht können in diesem Zusammenhang als eine „Materialisierung“ der Verknüpfung beider Hirnhälften angesehen werden, in deren Folge eine ganzheitlichere Auseinandersetzung in Bezug auf ein bestimmtes Problem oder Phänomen stattfindet. In der Handlung wird dem zu bearbeitenden Sachverhalt „Gestalt und Sprache“ verliehen, sodass er in seiner Ereignishaftigkeit als ein „Schatz an menschlichen Erfahrungen“¹⁴ erkannt werden kann.

Weidenmann entwickelt in diesem Zusammenhang drei Strukturprinzipien, die für erfolgreiche Lernprozesse entscheidend sind:¹⁵

- *Erfahrungs- und Lebensweltbezug:* Dieses Strukturmerkmal entspricht der auch im handlungsorientierten Lernen enthaltenen Forderung nach erfahrungsbezogenem Lernen, bei dem die Lernenden über die handelnde Auseinandersetzung einen Ich-Bezug zu dem jeweiligen Inhalt aufbauen können. Gelingt es, die Lerninhalte in anregenden Episoden sowie realistischen und komplexen Situationen zu verankern, die einen Bezug zu den Alltagserfahrungen der Lernenden aufweisen, kann damit die Basis für das notwendige Anschlusslernen als Voraussetzung für individuell-biographisches Lernen gelegt werden. Handlungsperspektiven lassen sich eröffnen insbesondere im Hinblick auf
 - Erfahrungsdefizite im lebensweltlichen Bereich der Lernenden,
 - subjektiv-biographisch relevante Fragen,
 - zentrale gesellschaftliche und globale Probleme¹⁶.
- *Kontexte und Perspektiven:* Je vielfältiger ein Lerngegenstand vom Lernenden kognitiv gespeichert und repräsentiert wird, desto flexibler kann er in unterschiedlichen Kontexten genutzt werden. Außerdem können auf diese Weise schneller und besser Querverbindungen und Abgrenzungen zu ähnlichen Wissensinhalten hergestellt werden.
- *Lernen im sozialen Kontext:* Dieses Strukturprinzip relativiert die Bedeutung medialer Hilfsmittel zugunsten der Zusammenarbeit und

Verständigung mit anderen Lernenden oder Experten. Lernen wird zu einem interaktiven Vorgang, im Rahmen dessen auf unterschiedlichen Ebenen (Subjekt, Lernorte, Partizipation) gehandelt und verhandelt wird.¹⁷ Gerade um dieses Strukturmerkmal zu gewährleisten, ist es wichtig, entsprechende Lernumgebungen zu schaffen und Lernformen zu ermöglichen, die den sozialen Austausch erlauben. Handlungsorientierter Unterricht in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern legt daher auf den Bereich des kommunikativen Handelns einen besonderen Schwerpunkt.

2.3 Lernpsychologische Begründungen

Es war Jean Piaget, der sagte, alles Wissen sei an Handeln gebunden.¹⁸ Handlungen stellen dabei das sensorische Material zur Verfügung, über das begriffliche Abstraktionen gebildet werden können, die durch eine reflexive Auseinandersetzung entstehen. Mentales Wissen entwickelt sich demnach aus Handlungen, die der Mensch selbst ausführt¹⁹, reflektiert und als Handlungsschema verinnerlicht. Solche Handlungsschemata beziehen sich einerseits auf die konkrete Welt, in der es darum geht, sich angemessen zu bewegen und letztlich auch zu überleben. Andererseits beziehen sich diese Handlungsschemata aber auch auf kohärente begriffliche Netzwerke, die solche Handlungsverläufe und Denkprozesse widerspiegeln, die sich als nützlich und sinnvoll erwiesen haben. Das bedeutet, dass Unterricht an die bereits vorhandenen Handlungsschemata der Schülerinnen und Schüler anknüpfen muss, damit Wissen überhaupt aufgebaut werden kann.

Wesentlich ist, dass diesem Ansatz ein subjektorientiertes Menschenbild zugrunde liegt. Im Rahmen verhaltenstheoretischer Auffassungen wird davon ausgegangen, dass Verhalten weitgehend durch außergesteuerte Reize bestimmt wird. Handlungstheorien dagegen gehen schwerpunktmäßig von einer Innensteuerung aus, d.h. der Mensch wird im Lernprozess als Subjekt wahrgenommen, das Handlungen zum Erreichen eines Zieles willentlich einsetzen kann. In der Regel stehen dem Menschen Handlungsalternativen zur Verfügung, zwischen denen er wählen kann und die einer Handlung einen subjektiven Sinn verleihen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass der Handelnde für seine Handlungen verantwortlich ist und dass er flexible Handlungskonzepte entwickelt, die Antizipationen späterer Handlungen darstellen.²⁰

Für die Gestaltung von Unterricht sind zudem die Ausführungen Weidenmanns relevant, der betont, dass das gleichzeitige Ansprechen unterschiedlicher Sinneskanäle ein breiteres Spektrum im Lernenden

stimuliert. So ist Sprache in der Lage, Bilder zu evozieren, während umgekehrt Bilder Gedanken hervorrufen können. Damit ergänzen sich beide Bezugssysteme (Sinnesmodalitäten wie Sehen und Hören einerseits, Codierungen wie Lesen und Nacherzählen andererseits), was zu einer besseren Verfügbarkeit des Wissens führt.²¹ Die Einbeziehung unterschiedlicher Sinnesmodalitäten erlaubt es demnach, stabilere und konkretere Vorstellungsbilder zu entwickeln, die die für eine Lernleistung notwendige Folie abgeben.

In einem handlungsorientierten Unterricht kann es demnach nicht darum gehen, möglichst viele Sinneskanäle anzusprechen, sondern gezielt die Handlungen als Kombinationen von Sinneseindrücken und Codierungen zu ermöglichen, die der erwarteten Lernleistung entsprechen. Wird das Angebot zu unspezifisch und zu vielfältig angelegt, kann dies zu einer Überlastung der Lernenden führen. Das sorgfältig überlegte Einbeziehen unterschiedlicher Sinneskanäle ist geeignet, komplexe Situationen realitätsnah zu präsentieren sowie unterschiedliche Perspektiven, verschiedene Kontexte und unterschiedliche Abstraktionsniveaus anzusprechen. Eine solche Bandbreite an Angeboten fördert das Interesse am Gegenstand, flexibles Denken, die Entwicklung adäquater mentaler Modelle sowie das anwendbare Wissen. Lernenden wird eine sorgfältig überlegte Vielfalt von Aktivitäten ermöglicht, die einerseits an unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten anknüpfen und andererseits das Spektrum ihrer Lernstrategien und Lernerfahrungen erweitern.²²

2.4 Allgemeinpädagogische Begründungen

Anliegen des handlungsorientierten Unterrichts ist es, die primäre sinnliche Erfahrung zurück in die Schule zu holen. Diese an die Reformpädagogik (Gaudig, Kerschensteiner, Reichwein) anknüpfende Forderung findet sich auch in der von Dewey entwickelten Projektidee sowie in der materialistischen Aneignungstheorie der sowjetischen kulturhistorischen Schule wieder (Wygotsky, Leontjew, Galperin). Sie fußt auf Pestalozzis Anspruch auf Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“.

Die im Zusammenhang mit „Lernen“ wesentlichen Tätigkeiten beschreiben dabei den aktiven Vorgang, der notwendig ist, damit sich Denkstrukturen aus verinnerlichten Handlungsstrukturen entwickeln können: Situationen *be-greifen*, Gedanken *auf-nehmen*, Informationen *ver-arbeiten* und Dinge *er-stellen*. Tun und Denken sind zwei aufeinander bezogene Tätigkeiten, die sich in einer veränderten Wissensstruktur dauerhaft zu einem Handlungsschema verknüpfen. Das verbindende

Element zwischen beiden Aspekten ist das „Nach-denken“ über das Tun, die Reflexion, in deren Folge Handlungsvorstellungen verinnerlicht werden können.²³

Dieses Nachdenken über das, was im Unterricht handelnd erarbeitet wurde, wird erfahrungsgemäß häufig vernachlässigt, obwohl gerade hierüber die Vernetzung von Altem und Neuem zu einem komplexeren Handlungsschema stattfindet. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass Handlungsorientierung im Unterricht in der Regel auf zwei Ebenen stattfindet:

Auf einer *ersten Ebene* werden über eine konkrete Handlung Vorstellungsbilder eröffnet, die eine Brücke zwischen Altem und Neuem ermöglichen. Damit aber nicht nur zwei Phänomene unverbunden nebeneinander stehen bleiben, bedürfen diese einer qualitativen Veränderung in der Form, dass etwas Neues entsteht, das im individuellen Erleben als sinnhaft erkannt werden kann.

Dafür bedarf es einer *zweiten Ebene* des kommunikativen Handelns, über das Interpretationsleistungen gefordert und Deutungsprozesse provoziert werden.²⁴ Kommunikatives Handeln erfordert Verständigungsleistungen auf der Basis hermeneutisch erzielten Wissens, die sich einerseits aus kooperativ koordinierten Handlungen (Ebene eins) im Sinne eines Reflexionsprozesses ergeben. Andererseits schließt sich an diese kooperativ entwickelten Handlungen ein kooperativer Deutungsprozess (Ebene zwei) an. Im Rahmen dieser Deutungsprozesse werden die entwickelten Standpunkte vorgestellt und kontrovers diskutiert. Ziel dieser Diskussion ist es, durch die mögliche Vielfalt der gefundenen Standpunkte ein Bewusstsein für plurales Denken zu entwickeln und den eigenen Standpunkt so flexibel zu halten, dass bedenkenwerte Einwände in den eigenen Meinungsbildungsprozess integriert werden können. Die aus den Handlungen entwickelten Deutungsprozesse, die zu einem Zugewinn an Erkenntnissen, Einsichten und Kompetenzen führen können, meinen nicht die Entwicklung eines opportunistischen Verhaltens, sondern die Generierung einer kognitiven Plastizität, also einer Offenheit und Bereitschaft, Neues und Ungewohntes im Denken zulassen und u.U. in das eigene Handeln integrieren zu können. Diese kognitive Plastizität ist die Voraussetzung dafür, dass genetische historische Sinnbildung stattfinden kann, deren Fehlen so häufig beklagt wird. Eine mögliche Ursache für dieses Fehlen mag aber darin liegen, dass das kommunikative Handeln im Geschichtsunterricht bislang zu wenig Berücksichtigung gefunden hat.

3. Merkmale handlungsorientierten Arbeitens

Handlungsorientierung als ein aus der allgemeinen Didaktik abgeleitetes Unterrichtsprinzip ist durch bestimmte Strukturmerkmale gekennzeichnet.²⁵ In den Fachdidaktiken Sozialwissenschaften und Geschichte wird der Begriff der Handlungsorientierung jedoch weiter gefasst. Im Folgenden werden die beiden Verständnisebenen näher vorgestellt.

3.1 Handlungsorientierung im engeren Sinne

Vor allem, wenn es darum geht, eine gesamte Unterrichtseinheit auf die Erstellung eines Produkts hin auszurichten (Modell, Theaterstück, Fotoroman etc.), werden die Aspekte der Handlungsorientierung im engeren Sinne relevant. Schülerinnen und Schüler erhalten in diesem projektorientierten Unterricht ein konstitutives Mitspracherecht.

- *Lernen mit Kopf, Herz und Hand:* Handlungsorientierter Unterricht ist ein Unterricht, der Schülerinnen und Schüler auf einer ganzheitlichen Ebene wahrnimmt und Lernen als komplexen Zusammenhang von Denken, Fühlen und Tun versteht. Rationalität, Emotionalität und Aktivität werden als komplementäre Lernleistungen verstanden, die sich gegenseitig unterstützen. Der Unterricht ist durch Arbeit und Produktorientierung gekennzeichnet, d.h. durch Einbeziehen der jeweils geeigneten Sinne stellen Schülerinnen und Schüler etwas her. Die Vorhaben sind in der Regel umfangreich angelegt und erfordern einen großen Zeitaufwand, sodass dieser Unterricht stark in die Nähe des Projektunterrichts gerät.
- *Anknüpfung an die Interessen der Beteiligten und deren Handlungsziele:* Aus den oben genannten Ausführungen wurde deutlich, dass Lernen stets an vorhandene kognitive Strukturen anknüpfen muss, damit überhaupt sinnvoll und nachhaltig gelernt werden kann. Zudem ist der persönliche Bezug, den das lernende Subjekt zum Lerngegenstand (Objekt) aufbauen muss, von grundsätzlichem Interesse für die Motivation, sich mit dem Lerngegenstand auseinander zu setzen. Handlungsorientierter Unterricht greift diese Aspekte auf, indem ein Inhalt den Lernenden so angeboten wird, dass er ein Spektrum an Möglichkeiten eröffnet. Die Lernenden artikulieren ihre Interessen und können sicher sein, dass diese den Verlauf des Handlungs- und Lernprozesses nachhaltig bestimmen. Dabei können Intentionen der

Lehrenden und Intentionen der Lernenden durchaus insofern voneinander abweichen, als die Lernenden dem Gegenstand eine eigene Akzentuierung verleihen, die es zu respektieren gilt. Im gemeinsamen Gespräch werden an den Inhalt eine Handlung sowie ein Handlungsprodukt gebunden, das durch die Lernenden initiiert und vertreten wird. Beispiel: Inhalt des Unterrichts soll, nach Planung der Lehrperson, die deutsch-deutsche Wiedervereinigung sein. Die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen soll unterschiedliche Perspektiven integrieren. Die Lernenden finden dies langweilig und „öde“. Da der Rahmenplan das Thema aber vorsieht, steht der Lehrperson an dieser Stelle nur ein begrenzter Entscheidungsspielraum offen. Dies kann der Lerngruppe vermittelt und als Problem vorgetragen werden. Weil sie es interessant finden, entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler dafür, an ihrem Wohnort Menschen zu interviewen, die die deutsche Wiedervereinigung miterlebt haben. Diese Interviews sollen auf Video aufgezeichnet und anschließend im Unterricht besprochen werden. Es gilt also, Interviewfragen zu entwickeln, Personen ausfindig zu machen, Material und Kamera zu besorgen etc. Die Interviewfragen sind, so die Erkenntnis der Lernenden, nur mit Hilfe von Material zu erstellen, da sie sonst zu allgemein und oberflächlich wären. Hinzu kommt, dass man sich auch mit dem Verfahren „Zeitzeugenbefragung“ und, je nach Altersstufe, mit der Forschungsmethode der Oral History vertraut machen muss.

Es wird deutlich, dass eine solche Vorgehensweise „lediglich“ eine Perspektivenänderung der Lehrperson verlangt: Der Lehrende soll nicht zuerst fragen, was nach seiner Auffassung Schülerinnen und Schüler bei diesem Thema lernen sollen, sondern an welche Schülerinteressen er anknüpfen kann. Deshalb können sich in der Schwerpunktsetzung Verlagerungen ergeben. So machen die Handlungsziele der Lernenden eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Wiedervereinigung“ zwingend erforderlich. Zudem wird in der Art und Weise, wie sich die Schülerinnen und Schüler dem Gegenstand nähern möchten, meist eine subjektive Bezugsebene deutlich. Dennoch ist es eher unwahrscheinlich, dass zwischen den ursprünglich durch die Lehrperson anvisierten Lernzielen und den durch die Schülerinnen und Schüler initiierten Handlungszielen gravierende Widersprüche bzw. Brüche entstehen.

- *Anknüpfung an die Erfahrungswelt der Beteiligten:* Aus den vorherigen Überlegungen wurde ein weiteres Strukturmerkmal der Handlungsorientierung deutlich: Wo immer es möglich ist, im Unterricht einen Bezug zur „wirklichen Welt“ herzustellen, sollte dies geschehen, da

Schülerinnen und Schüler auf diese Weise viel direkter lernen, mit Widersprüchlichkeiten und Ungereimtheiten umzugehen. Gelingt es, diesen Bezug zwischen fachwissenschaftlichem Inhalt und Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler herzustellen, wird ein historisch-politisches Erkenntnisinteresse auf Seiten der Lernenden wach, das als intrinsische Motivation durch den Erkenntnisprozess hindurchträgt. Besonders das Aufsuchen sowie das Einbeziehen außerschulischer Lernorte bieten hier große Chancen. Allerdings sei darauf aufmerksam gemacht, dass diese Lernorte nicht per se den Zugang zum Kern der Sache ermöglichen, sondern dass dieser Zugang durch didaktische Entscheidungen eröffnet werden muss. Dies kann z.B. in der Weise geschehen, dass historische Lernorte in historische Inszenierungen integriert werden. Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler spielen im Wald bei Bad Driburg an dem Platz der ehemaligen Irminsul-Eiche die Szene, in der Karl der Große zum Auftakt seines Sachszuges im Jahr 772 die Eiche fällen und an deren Stelle eine christliche Kapelle bauen ließ. Wesentlich ist hier, dass die Überlegungen der fränkischen Eroberer ebenso deutlich werden wie die Ängste und Befürchtungen der sächsischen Eroberten. Diese Inszenierung kann im Unterricht, oder bei schönem Wetter direkt an Ort und Stelle, mit Hilfe des notwendigen Materials und Vorwissens entwickelt und dokumentiert (Video, Fotoroman) werden. So können die Schülerinnen und Schüler den historischen Ort und den historischen Inhalt dadurch lebendig machen, dass sie nachzuempfinden versuchen, wie es den Menschen damals in dieser Situation ergangen sein mag. Die wenig spektakuläre Ruine, die an der Stelle der Irminsul erhalten geblieben ist, gewinnt so eine ganz andere Bedeutung, die einen nachhaltigen Erkenntniswert in sich bergen kann.

- *Raum für selbstorganisiertes und selbstverantwortetes Lernen:* Im handlungsorientierten Unterricht wird der Handlungsplan von den Schülerinnen und Schülern sowie von den Lehrenden gemeinsam festgelegt, wobei den Lernenden eine weitestgehende Selbstständigkeit zugestanden wird.

Die Entwicklung des eigentlichen Handlungsplanes erfolgt kooperativ, wobei in Gruppen Detailplanungen erarbeitet werden, die möglicherweise im Plenum abgesprochen werden müssen.

Geht es z.B. darum, Zeitzeugen zu interviewen, können auf der Basis von Quellen, Filmen, historischen Jugendbüchern, Archivmaterial oder Ähnlichem in Gruppenarbeit Fragenkomplexe erarbeitet werden, die eine thematische Strukturierung der Befragung ermöglichen. Zwei Gruppen erhalten informative Texte, anhand derer me-

thodische Überlegungen zu einer Zeitzeugenbefragung angestellt werden.

Die Gruppenergebnisse werden im Plenum vorgestellt, diskutiert und im Rahmen einer gemeinsamen Absprache in ein konkretes Handlungsvorhaben umgesetzt, das durchgeführt und abschließend ausgewertet und interpretiert wird.

- *Produktorientierung*: Handlungsorientierter Unterricht ist immer auch ein produktorientierter Unterricht, wobei die angestrebten Produkte durchaus unterschiedliche Qualität aufweisen. Sie können sinnlich-fassbar sein und einen Mitteilungs- und Gebrauchswert haben (Modelle, Theaterstücke, Dokumentationen, etc.). Sie können jedoch auch „innere Produkte“ zur Folge haben, wenn z.B. Erkenntnisse und Einsichten zu einem veränderten Standpunkt führen.

3.2 Handlungsorientierung im weiteren Sinne

Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht muss jedoch nicht immer nur auf größere Vorhaben bezogen sein. Auch in der Einzelstunde lassen sich schüleraktive Elemente einbinden, die auf einer handelnden Ebene den Erkenntnisprozess unterstützen, ohne sämtlichen allgemeindidaktischen Strukturmerkmalen von Handlungsorientierung zu entsprechen.

Das Besondere besteht hierbei darin, dass die Handlung als didaktische Entscheidung durch die Lehrperson in den Unterricht eingebracht wird. Wenn Schülerinnen und Schüler z.B. Ausschneidepuppen „anziehen“, um unterschiedliche Kleiderordnungen zu hinterfragen, wenn Ereignisspiele gespielt werden, die Einblicke geben in den Alltag und das Denken bestimmter Personengruppen, wenn Puzzles zusammengesetzt werden, um aus dem entstandenen Bild Frageanlässe für das weitere Arbeiten abzuleiten, dann werden Schülerinnen und Schüler in bestimmten Unterrichtsphasen aktiv und handeln im Sinne einer durch die Lehrperson intendierten Zielsetzung. Da unterschiedliche Sinne angesprochen werden (im Gegensatz z.B. zu analytischer Quellenarbeit, bei der es letztlich allenfalls um Sprachhandlungen geht), hat sich diese Art von Auseinandersetzung mit Materialien innerhalb der Fachdidaktik Geschichte (und anderer Fachdidaktiken) ebenfalls als handlungsorientiertes Arbeiten etabliert.

Allerdings gilt auch für diese Handlungen, dass sie das „Wesen“, die Grundstruktur dessen, was an historischer Erkenntnis geweckt werden soll, erfassen und transparent werden lassen müssen (vgl. hierzu auch S. 23 ff.). Sollen Aktionen in Einzelstunden nicht bloßem Aktionismus