

Einleitung

Der handlungsorientierte Unterricht ist ein viel diskutierter Unterrichtsansatz. Seit 1986, dem Jahr der ersten Auflage dieses Buches, ist die Zahl der Veröffentlichungen stark angewachsen und kaum noch überschaubar. Vorreiter in der schulischen Praxis sind die beruflichen Schulen, die Hauptschulen, Gesamtschulen und die Grundschulen. Aber auch Gymnasium, Sonder- und Realschule erproben zunehmend Lernformen, die Denken und Handeln miteinander zu verbinden suchen. Insbesondere der Projektunterricht – zumindest in der Form der Projektwochen – ist fester Bestandteil im Programm vieler Schulen. Auch geben Studentafeln und Unterrichtsorganisation mehr Raum für handlungsorientierte Ansätze, vielfach wird inzwischen auch der normale Fachunterricht oder fächerübergreifender Unterricht handlungsorientiert gestaltet. Der Autor konnte dazu in der wissenschaftlichen Begleitung entsprechender Schulversuche und in der Lehrerfortbildung zahlreiche Erfahrungen sammeln.

So erfreulich diese Innovationen sind, so deutlich ist aber auch die Notwendigkeit, das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts theoretisch zu begründen. Dies geschieht im vorliegenden Buch aber nicht durch die Entwicklung einer in sich geschlossenen Theorie (z.B. des Projektunterrichts), sondern durch den bescheideneren Versuch, aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Forschungsrichtungen Argumente zusammenzutragen, die den handlungsorientierten Unterricht untermauern können.

Handlungsorientierter Unterricht – so wie er in diesem Buch verstanden wird – ist *keine didaktische Theorie*, auch kein Modell (wie z.B. die „lehrtheoretische Didaktik“ – W. Schulz, die „curriculare Didaktik“ – C. Möller oder die „bildungstheoretische Didaktik“ – W. Klafki). Wie so oft in der Geschichte der Pädagogik und der Schulreform ist auch beim handlungsorientierten Unterricht die Praxis der Theorie um einige Längen voraus. Handlungsorientiertes Lernen in der Schule wurde nicht in Curriculumwerkstätten von theoretisch versierten Wissenschaftlern entwickelt und dann in den Schulen implementiert, sondern entstand in den letzten – sagen wir 30 – Jahren an der „Basis“, als Impuls von unten, eher im Ausprobieren denn als Anwendung theoretischer Vorgaben.

Es ist daher nachvollziehbar, wenn der Begriff „handlungsorientierter Unterricht“ zunächst einmal als eine Art Sammelname für recht unterschiedliche methodische Praktiken verwendet wurde und wird. Diese Methoden sind nicht gänzlich neu (denkt man an die Reformpädagogik im ersten Drittel unseres Jahrhunderts, z.B. an Gaudigs Satz: „Es kommt darauf an, den Schüler aus dem Passivum in das Aktivum zu übersetzen“). Sie sind auch nicht klar abgrenzbar von verwandten Ansätzen (Freiarbeit, Offener Unterricht, entdeckender Unterricht, erfahrungsorientierter Unterricht u.a.m.). Ihr gemeinsamer Kern ist die eigentätige, viele Sinne umfassende Auseinandersetzung und aktive Aneignung eines Lerngegenstandes. Es gibt inzwischen zahlreiche Arbeiten, die sich um Klärung und sogar Entwicklung eines Konzeptes des handlungsorientierten Unterrichts bemühen (Rohr 1982, Aebli 1983/2006, Witzenbacher 1985, Bönsch 1995, Beck 1996, Bauer 1996, Halfpap 1996, Bastian/Gudjons u.a. 1997, Jank/Meyer 2008). Andere kritisieren vorliegende Entwürfe (Zur Kritik ... 1989, Kashnitz 1993, Stommel 1995, Wöll 1998/2004). Vereinzelt finden sich auch Berichte über empirische Erprobungen z.B. im Feld beruflicher Bildung (Halfpap u.a. 1993, Kujawski 1994, Pfahl 2000). Doch bis heute fehlt eine umfassende Begründungstheorie auf der Grundlage moderner Handlungstheorie(n), kognitiver Lernpsychologie oder subjektorientierter Didaktik.

Insofern ist der Begriff „Handlungsorientierter Unterricht“ eher ein recht grobes Verständigungskürzel für einen an den Rändern unscharfen Methodenkomplex, weniger aber Ausdruck eines theoretisch konzisen didaktischen Modells. Er hat bisweilen stark appellativen Charakter, erscheint aber auch als konkrete Utopie einer veränderten Schule und als Antwortversuch auf veränderte Lernstile von Schülern und Schülerinnen.

Handlungsorientierung wird von mir aufgefasst als ein *Unterrichtsprinzip*, das bestimmte Merkmale hat, das argumentativ theoretisch begründbar ist (lernpsychologisch wie sozialisationstheoretisch) und das in verschiedenen Unterrichtszusammenhängen realisiert wird (und möglichst oft realisiert werden sollte!). Es ist aber nicht gleichbedeutend mit „Unterricht“ oder „Schule“.

Wenn Sie also Genaueres (als nur einige Vorformen auf der methodischen Ebene) erfahren wollen, lesen Sie das Kapitel 3 über Projektunterricht. Hier wird an manchem Einzel- und einem durchgehenden Hauptbeispiel durchbuchstabiert, was handlungsorientierter Unterricht sein kann, gleichsam idealtypisch in einer Unterrichtsform, die eine lange Tradition hat. Um es aber deutlich zu sagen: Was Sie hier nicht finden werden, ist eine didaktische oder schulpädagogische Theorie des Projektunterrichts; diese zu erarbeiten, muss späteren Arbeiten vorbehalten bleiben.

Wenn Sie sich darüber hinaus Gedanken machen über die tiefgreifenden Veränderungen in der Kultur der Gegenwart und ihre Auswirkungen auf die Schule, dann beginnen Sie am besten doch mit dem ersten Kapitel und folgen Sie seiner Analyse. Diese entwickelt nämlich aus den gleichermaßen faszinierenden wie beängstigenden *Wandlungen der Kindheit und Jugend* (1.1) die These, dass hinter dem handlungsorientierten Unterricht wesentlich mehr steckt als nur ein bisschen mehr Aktivität und Spaß für die Schüler/innen (das natürlich auch). Es geht um die bedrängende Frage, was die Schule angesichts verkürzter und vereinseitigter kultureller Aneignungsformen von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart tun kann und muss. Neuere Untersuchungen bestätigen eindrücklich diesen Wandel der Bedingungen des Aufwachsens (Göppel 2005, Fend 2005).

Seit längerer Zeit hat sich die Didaktik bemüht, diese Fragen aufzugreifen und Konsequenzen zu entwickeln. Es gibt eine Reihe von Ansätzen (1.2), die wesentliche Elemente eines handlungsorientierten Unterrichts enthalten – und praktiziert haben. Ich finde sie zum Teil außerordentlich anregend. Wie lässt sich Handlungsorientierung aber außer mit dem Argument der Aufmunterung müder Schüler/innen didaktisch *begründen* (Kap. 2)? Soll Unterricht nicht primär Kenntnisse und Einsichten vermitteln – Handeln kommt ja erst später, im Leben?! *Aneignungstheorie* (2.2), *Handlungsregulationstheorie* (2.3) und *kognitive Handlungstheorie* (2.4) belegen demgegenüber klar, dass alles Lernen im Grunde Handeln ist; auch begriffliches Lernen ist nichts anderes als geistiges Handeln. Aber auch aus der *Lern- und Motivationspsychologie* (2.5) lassen sich wichtige Argumente zur Begründung handlungsorientierten Lernens gewinnen. Die bisherigen Überlegungen münden darum in eine lernpsychologisch-anthropologische und pädagogisch-didaktische Begründung des handlungsorientierten Unterrichts (2.6).

Das folgende Kapitel (3.) stellt dann die Frage: Wie sieht das praktisch aus, *Projektunterricht und projektorientiertes Lernen* in der Regelschule? Leider wird die Bezeichnung „Projektunterricht“ heute stark verwässert, ja inflationär gebraucht. Ein Verständnis der historischen Ursprünge, vor allem der grundlegenden Arbeiten *Deweys* (3.1) sowie die Kennzeichnung von Schritten und Merkmalen eines Projekts (3.2) helfen, ein klares und praktikables Konzept des Projektlernens zu gewinnen. Zahlreiche Vorschläge und Hilfen zur methodischen Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten schließen sich an (3.3). Schließlich ermöglichen ein Überblick über die Entwicklung des Projektunterrichts sowie eine Zusammenfassung empirischer Untersuchungen und eine Analyse der gegenwärtigen Tendenzen (3.4) ein besseres Verständnis dieser Unterrichtsform, aber eben auch ihrer Fehlentwicklungen.

Aber Schulen sind im Alltag bestimmt durch Stundenplan und Fachunterricht. Projektunterricht bleibt Episode, wenn er sich auf gelegentliche Projektwochen vor den Sommerferien beschränkt. Auch der *normale Fachunterricht* kann aber nach dem Prinzip der Handlungsorientierung angelegt werden (Kap. 4). Dazu

muss man anders planen (4.1), Handlungssituationen in den Unterricht mehr und mehr integrieren (4.2) und das Ganze gelegentlich auch kritisch reflektieren/auswerten (4.3). Dazu wird eine Fülle von *Beispielen*, Ideen und praktischen Anregungen vermittelt.

Nun sollen Handlungselemente aber nicht nur die Motivationsrosinen im trockenen Fachunterrichtskuchen sein. So wenig die Praxisbeispiele eine in sich geschlossene Didaktik repräsentieren, so deutlich geben sie Hilfe darin, langfristig und vorbereitend den Unterricht *insgesamt* stärker handlungsorientiert zu gestalten, um für Projektunterricht benötigte Kompetenzen aufzubauen.

Handlungsorientierter Unterricht ist von anspruchsvoller Qualität, und doch realisierbar, er ist in seiner Struktur einfach, aber nicht simpel. Darum fasse ich abschließend (4.4) einige *Grundprobleme* in vier Punkten noch einmal zusammen und versuche, handlungsorientiertes Lehren und Lernen auf solide didaktische Füße zu stellen.