Elke Mahler

Handlungsorientierter Geschichtsunterricht

Theorie – Praxis – Empirie

Schriften zur Geschichtsdidaktik
Band 19

Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik
herausgegeben von
Uwe Uffelmann, Bernd Mütter,
Bernd Schönemann, Hartmut Voit

**Die Publikation wurde von der
Konferenz für Geschichtsdidaktik gefördert.**

Elke Mahler

Handlungsorientierter Geschichtsunterricht

Theorie – Praxis – Empirie

Schulz-Kirchner Verlag

Idstein 2006

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Universität
Erlangen-Nürnberg im Wintersemester 2004/05
als Dissertation angenommen.
Tag der mündlichen Prüfung: 09.02.2005
Erstgutachter: Prof. Dr. Elisabeth Erdmann
Zweitgutachter: Prof. Dr. Harald Popp

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2006
ISBN 978-3-8248-0357-6
Alle Rechte vorbehalten
© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, Idstein 2006
Druck und Bindung: Rosch-Buch, Scheßlitz
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

I Vorwort..... 9

II Handlungsorientierter Geschichtsunterricht: zur theoretischen Grundlegung..... 13

1 Zu den Begriffen „Handeln“, „Handlung“ und „Handlungsorientierung“..... 13

2 Verhältnis von Kognition und Handlung in der deutschen Bildungstradition..... 19

3 Traditionslinien..... 21
3.1 Klassiker der Pädagogik..... 21
3.2 Die Reformpädagogik..... 22
3.3 Die materialistische Aneignungstheorie der sowjetischen kulturhistorischen Schule..... 24
3.4 Deweys Methode der denkenden Erfahrung..... 27
3.5 Die Projektidee..... 38
3.6 Kognitionspsychologie..... 39
3.6.1 Entwicklungspsychologie (Jean Piaget)..... 39
3.6.2 Kognitive Handlungstheorie (Hans Aebli)..... 45

4 Aktuelle Begründungen von Handlungsorientierung..... 67
4.1 Instrumentelles und kommunikatives Handeln..... 67
4.2 Lern- und Motivationspsychologie..... 74
4.3 Schulpädagogik..... 79
4.4 Beobachtungen aus dem Unterrichtsalltag..... 83
4.5 Medizin, Molekular- und Neurobiologie..... 87
4.6 Sozialisationsforschung..... 94

5 Handlungsorientierter Geschichtsunterricht..... 101
5.1 Entwicklung eines handlungsorientierten Konzeptes für die Vermittlung von Geschichte..... 101
5.2 Abgrenzung des Konzeptes vom problemorientierten Geschichtsunterricht..... 107

III ‚SiGeNa‘ - Ein Ausstellungsprojekt entsteht..... 113

1 Projektbeschreibung..... 113
1.1 Anlaß und Vorüberlegungen..... 113
1.2 Ziel des Projektes – Eine Ausstellung von Schülern für Schüler.... 114
1.3 Voraussetzungen..... 115
1.4 Inhaltliche Konzeption des Projektes..... 116
1.5 Information der Lehrkräfte..... 117
1.6 Betreuung der Einzelprojekte..... 118
1.7 Museumspädagogisches Begleitprogramm..... 120
1.8 Annahme der Ausstellung..... 121

2 Inhalt, Aufbau und Verlauf der Einzelprojekte..... 122
2.1 Nürnberg in der Renaissance..... 122
2.1.1 Hoher Besuch..... 123
2.1.2 Die Burg..... 127
2.1.3 Rat und Gerichtsbarkeit..... 130
2.1.4 Der Tanz des Patriziats..... 134
2.1.5 Das Alltagsleben der Patrizier..... 137
2.1.6 Die Ernährung..... 143
2.1.7 Der Handel..... 150
2.1.8 Barchentweber..... 162
2.1.9 Das Brauchtum der Handwerker..... 172
2.1.10 Der heilige Sebald..... 180
2.1.11 Das Schulwesen..... 186

2.2 Nürnberg im Industriezeitalter..... 196
2.2.1 Schloß Stein und die Familie Faber Castell..... 198
2.2.2 Germanisches Nationalmuseum..... 213
2.2.3 Fabrikarbeit..... 223
2.2.4 Arbeiterleben..... 229
2.2.5 Die Gartenstadt..... 237
2.2.6 Arbeiterbewegung..... 242
2.2.7 Arbeiterfiguren..... 248
2.2.8 Sperberschule..... 254

IV Empirische Begleituntersuchung..... 261

1 Aufbau und Zielsetzung der Untersuchung..... 261

2 Befragung von Lehrern im Vorfeld der Projektarbeiten..... 266

3 Erfahrungen der beteiligten Lehrkräfte..... 277

4 Stimmen und Urteile der Schüler..... 300
4.1 Auswertung nach einzelnen Klassen..... 301
4.1.1 Klassen 7d und 7b (Gymnasium): Hoher Besuch..... 301
4.1.2 Arbeitsgemeinschaft Zeitreise (Grundschule): Die Burg..... 308
4.1.3 Klasse 7c (Gymnasium): Rat und Gerichtsbarkeit..... 309
4.1.4 Klasse 7e (Gymnasium): Der Tanz des Patriziats..... 313
4.1.5 Klasse 3c (Grundschule): Das Alltagsleben der Patrizier….. 318
4.1.6 Klasse 6a (Hauptschule) und Klasse 7a (Gymnasium): Die Ernährung..... 319
4.1.7 Klassen 3b und 4c (Grundschule): Der Handel..... 326
4.1.8 Klasse 7a (Gymnasium): Barchentweber..... 329
4.1.9 Klasse 4a (Grundschule): Das Brauchtum der Handwerker..... 334
4.1.10 Klasse 9 (Realschule): Der heilige Sebald..... 336
4.1.11 Klasse 4b (Grundschule): Das Schulwesen..... 339
4.1.12 Klasse 9a (Gymnasium): Schloß Stein und die Familie Faber-Castell..... 341
4.1.13 Klassen 9 und 7 (Hauptschule): Germanisches Nationalmuseum..... 344
4.1.14 Klasse 8c (Gymnasium): Fabrikarbeit..... 349
4.1.15 Klasse 9c (Gymnasium): Arbeiterleben..... 352
4.1.16 Klasse 8f (Gymnasium): Arbeiterbewegung..... 354

4.2 Darstellung und Analyse der Gesamtergebnisse..... 357

V Resümee..... 373

Abkürzungsverzeichnis..... 378

Abbildungsverzeichnis..... 378

Literaturverzeichnis..... 379

Anhang..... 402

Interviewbögen..... 402

I Vorwort

„Ein praktischer Mensch ist nicht ein Mensch, der bloß
‚eine geschickte Hand' hat.
Er hat einen geschickten Kopf.
Ein praktischer Mensch versteht, was er tut." [1]

In diesen drei prägnanten Sätzen des Kognitionspsychologen Hans Aebli wird das Wesen des handlungsorientierten Unterrichts auf den Punkt gebracht, indem er auf das grundlegende Mißverständnis, welches die Diskussion in bezug auf das Thema Handlungsorientierung bis heute prägt, verweist.[2] Das Handeln wird häufig fälschlicherweise nur als fixe Handfertigkeit verstanden und somit dem Denken völlig untergeordnet. Als Konsequenz aus dieser Annahme wird dem Konzept des handlungsorientierten Geschichtsunterrichts teilweise vorgeworfen, blinden Aktionismus zu betreiben und den kognitiven Bereich zu vernachlässigen, weil das Tun die Reflexion in den Hintergrund drängen würde.[3] Dabei wird aber außer acht gelassen, daß in weiten Teilen der Wissenschaft (u. a. in der Medizin, Psychologie, Biologie oder Pädagogik) dem Handeln eine Priorität vor dem Denken eingeräumt bzw. zumindest eine enge Verbindung zwischen den beiden Bereichen gesehen wird.
Es stellt sich daher die Frage, wo die Gründe für die verbreitete und fortdauernde mißverständliche Sicht der Handlungsorientierung liegen. Auf der einen Seite wird die bisher fehlende theoretische Fundierung des Konzepts durch die Fachdidaktik als eine der Ursachen gesehen. So wurden zwar viele Aufsätze und Bücher publiziert, die sich mit dem handlungsorientierten Unterricht auseinandersetzen, allerdings begnügen sie sich weitgehend mit der Darstellung von Praxisbeispielen, ohne vertiefende Überlegungen zu den handlungstheoretischen Grundlagen des Konzeptes anzustellen.[4] Auf der anderen Seite feiert die Handlungsorientierung seit der Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts einen Siegeszug in den Schulen. Es finden sich kaum noch Schulbücher, Lehrpläne oder veröffentlichte Unterrichtseinheiten, die nicht vorgeben, handlungsorientiert ausgerichtet zu sein,[5] d. h. der Verweis auf dieses Konzept wird als Qualitätsmerkmal modernen Unterrichts angesehen. Somit besteht eine beträchtliche Diskrepanz zwischen der Bedeutung des Konzeptes im Unterrichtsalltag und in der fachdidaktischen Diskussion.

---

[1] Aebli, [10]1998, S. 22.
[2] Auf ausdrücklichen Wunsch der Autorin wurde die alte Rechtschreibung beibehalten.
[3] Vgl. Breit / Schiele, 1998, S. VII sowie Breit, 1998, S. 125.
[4] Vgl. Jank / Meyer, [3]1994, S. 354 sowie Meyer 1986, S. 78f.
[5] Vgl. Breit, 1998, S. 113ff.

Daneben bleibt aber unbekannt, wieviele Lehrer tatsächlich handlungsorientiert unterrichten, wie sie das Konzept kennenlernten und welche Formen sie einsetzen. Es ist anzunehmen, daß vielen Pädagogen erst nach dem ersten Praxisschock die Notwendigkeit für den Einsatz motivierender und aktivierender Lernformen bewußt wird und sie dann auf die genannten Darstellungen von erprobten Unterrichtssequenzen zurückgreifen, die in den einschlägigen Fachzeitschriften publiziert werden, ohne zu reflektieren, ob alle Formen von Aktivierung, Selbsttätigkeit, Interaktion und Kreativität gleichzusetzen sind mit dem Prinzip der Handlungsorientierung. Bei den aus der Schulpraxis entwickelten Unterrichtseinheiten wird der Handlungsbegriff häufig in einem naiv-emphatischen Sinne verwandt und das zugrundeliegende didaktische Konzept allein durch Kriterienkataloge bestimmt.[6] In diesem Zusammenhang muß allerdings betont werden, daß der handlungsorientierte Unterricht zwar durch eine Auflistung von Merkmalen beschrieben werden kann, aber niemals begründet, da einzelne Elemente kein theoretisch fundiertes, übergreifendes Lernprinzip legitimieren und konstituieren können.[7]

Mit der vorliegenden Arbeit wurde der Versuch unternommen, die nötige theoretische Fundierung des Konzepts des handlungsorientierten Geschichtsunterrichts vorzunehmen und damit ein lange Zeit angemahntes Desiderat aufzugreifen. Somit soll, nachdem Gerhard Wöll die theoretische Begründung des Handlungsbegriffs vorgenommen hat,[8] die zweite wichtige Lücke im Bereich der fachdidaktischen Diskussion um das Prinzip der Handlungsorientierung geschlossen und ein Beitrag zur Präzisierung bzw. Klärung der Begrifflichkeiten geleistet werden.

Daneben wurde des weiteren das Ziel verfolgt, dem Vorurteil vieler Pädagogen entgegenzutreten, daß handlungsorientierter Geschichtsunterricht im eigentlichen Sinne nur in Sondersituationen möglich sei und nicht in den alltäglichen Unterricht integriert werden könne. Im Rahmen eines Ausstellungsprojektes wurden daher zahlreiche praktikable Unterrichtseinheiten entwickelt und in der Praxis getestet, die belegen, welche Anwendungsvielfalt das Konzept beinhaltet.

Schließlich erfolgte die Durchführung einer empirischen Studie zu den Ergebnissen der handlungsorientierten Projektarbeiten, die einerseits Aufschluß darüber gewähren sollte, welche Stellung die Handlungsorientierung an den Schulen hat, wie die Lehrer dem Konzept gegenüberstehen, welche Vor- oder Nachteile aus Sicht der Unterrichtspraxis anzuführen sind und ob schulart- oder altersspezifische Differenzen festzustellen sind. Andererseits lag das Hauptaugenmerk der Begleituntersuchung auf den eigentlichen Adressaten des handlungsorientierten Unterrichts, den Schülern. Ih-

---

[6] Vgl. Dehne / Schulz-Hageleit, 1989, S. 6ff.; Grammes, 1995, S. 9; Jank / Meyer, [3]1994, S. 355ff.; Köck, [2]1995, S. 166ff.; Mayer, 1989, S. 7; Meier / Vaupel, 1997, S. 12ff.; Meyer / Paradies, [7]1998, S. 30ff.; Middendorf, 1993, S. 7; Raisch, 1999, S. 76.

[7] Vgl. Gudjons: Handlungsorientiert lehren und lernen, [5]1997, S. 64f.

[8] Vgl. Wöll 1998.

re Erfahrungen und Urteile wurden systematisch ausgewertet bzw. analysiert, wodurch interessante Einblicke entstehen und eine Brücke zwischen den theoretischen Ansprüchen des Konzepts und seiner Wirkung in der Praxis geschlagen werden kann.
Der dargelegten Zielsetzung der vorliegenden Arbeit entsprechend, erfolgt zunächst die theoretische Grundlegung des Konzepts, wobei insbesondere auf die Traditionslinien und die aktuellen Begründungszusammenhänge des Prinzips der Handlungsorientierung einzugehen ist. Am Ende dieser ersten Einheit steht die Entwicklung eines handlungsorientierten Konzeptes für die Vermittlung von Geschichte und dessen Abgrenzung vom problemorientierten Geschichtsunterricht. Den theoretischen Ausführungen schließt sich die Darstellung des ‚SiGeNa-Projektes' an, in dessen Rahmen handlungsorientierte Unterrichtssequenzen entwickelt und durchgeführt wurden, bevor im dritten Abschnitt der Arbeit die empirische Begleituntersuchung zu der praktischen Erprobung des Konzepts vorgestellt wird.
Abschließend bleibt mir allen, die mich bei der Erstellung der vorliegenden Arbeit begleitet haben, zu danken. Mein Dank gilt in besonderem Maße Frau Prof. Dr. Elisabeth Erdmann, deren Vertrauen in mein Können, fachlicher Rat und Unterstützung das nun abgeschlossene Vorhaben erst ermöglicht haben sowie Herrn Prof. Dr. Harald Popp für die Übernahme der Zweitkorrektur. Daneben bin ich Gesa Büchert tief verbunden für eine äußerst kreative, fruchtbare sowie freundschaftliche Zusammenarbeit, die mein weiteres pädagogisches Wirken prägen wird und meinen Eltern für ihren unermüdlichen Beistand. Darüber hinaus bildeten das Engagement der beteiligten Lehrkräfte sowie die Korrekturarbeiten von Gaby Berger, Gesa Büchert, Freia Stierhof-May, Renate und Gerhard Mahler einen unverzichtbaren Beitrag zum Gelingen.
Die abgeschlossene Arbeit wurde von der Universität Erlangen-Nürnberg im Wintersemester 2004/05 als Dissertation angenommen. Die Erst- und Zweitprüfung wurde von Frau Prof. Dr. Elisabeth Erdmann und Herrn Prof. Dr. Harald Popp übernommen.

II Handlungsorientierter Geschichtsunterricht: zur theoretischen Grundlegung

1 Zu den Begriffen „Handeln“, „Handlung“ und „Handlungsorientierung“

Am Beginn einer intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept des handlungsorientierten Geschichtsunterrichts gilt es, zunächst auf die zugrundeliegenden Begrifflichkeiten einzugehen. Insbesondere im Hinblick darauf, daß von einem klar konturierten Konzept nicht die Rede sein kann und der Begriff ‚Handlungsorientierung‘ fälschlicherweise häufig als Sammelbegriff für alle motivationssteigernden, effizienzfördernden, schülerorientierten bzw. offenen Unterrichtsformen fungiert.
Kritiker handlungsorientierten Unterrichts unterstellen dem Konzept häufig, daß es auf Aktionismus ausgerichtet sei, nur handwerkliche Fähigkeiten entwickle und die Förderung der kognitiven Kompetenzen der Schüler, d. h. selbständiges Denken, vernachlässige.[9] Diese Ansicht steht allerdings nicht nur im Gegensatz zu den Überzeugungen der Befürworter des Konzeptes, sondern auch im Widerspruch zu der eigentlichen Bedeutung des Wortes ‚handeln‘. Dem Duden folgend wird unter ‚handeln‘ nicht nur ein bloßes Tätigsein oder in Bewegung sein verstanden. Handeln wird nach Auffassung des Dudens sowohl in der Kaufmannssprache (‚mit etwas einen Handel, ein Geschäft betreiben‘) verwendet, als auch um auszudrücken, daß jemand aufgrund eines Entschlusses tätig wird und diese Tätigkeit bewußt ausführt. Ferner wird im Duden darauf verwiesen, ‚handeln‘ könne auch in dem Sinne gebraucht werden, jemand verhalte sich in einer bestimmten Weise oder das Verb bedeute, über eine Sache, ein Ereignis würde ausführlich gesprochen.[10] Unter Handeln ist daher keine wahllose, unmotivierte oder unbewußte Tätigkeit zu verstehen, sondern eine Sonderform menschlichen Verhaltens als Ausführung einer intelligenzmäßig gesteuerten und somit wohlkoordinierten und zielgerichteten Tätigkeit.[11] Demzufolge spricht man erst dann von einer Handlung, wenn der Mensch sie verantwortlich planen und frei oder autonom hervorbringen kann. Darüber hinaus wird betont, daß die Handlung Motivation, Überlegung und Willensentschluß voraussetzt.[12] Davon zu unterscheiden sind dagegen Gewohnheiten als unbewußte, unkontrollierte Wiederho-lungen, Fertigkeiten als kontrollierte Wiederholungen und das Verhalten als Summe von Reaktio-

[9] Vgl. Breit, 1998, S. 125.
[10] Vgl. Duden, [3]1999, S. 1662f.
[11] Vgl. Meyers Großes Universallexikon, 1982, S. 296.
[12] Vgl. Bertelsmann Lexikon, 1984, S. 250.

nen auf Reize.[13] Aufgrund der genannten Kennzeichen und Voraussetzungen des Handelns erscheint die Fähigkeit, eine Handlung durchzuführen, keine notwendige Eigenschaft eines jeden Menschens zu sein, da sie die natürliche Fähigkeit zur Wissensbildung voraussetzt, die sich bei Kindern und Jugendlichen erst allmählich entwickelt und unterstützt werden sollte.[14] Diesem Verständnis folgend, beschreibt der Brockhaus gleichermaßen das Handeln als zielgerichtete, reflektierte, willentliche Tätigkeit.[15] Dabei wird zwischen drei Formen des Handelns unterschieden: der praktischen Tätigkeit, die auf die Gestaltung der Wirklichkeit gerichtet sei, der theoretischen Tätigkeit, die nach Erkenntnis strebe, und der poietischen Tätigkeit, die auf die Herstellung von Objekten abziele.[16] Der letztgenannte Aspekt bildet eine, aber nicht die alleinige, Grundlage des Verbs ‚handeln', das sich aus dem Althochdeutschen hantalon (berühren, bearbeiten)[17] und dem Mittelhochdeutschen ‚handeln' (mit den Händen fassen, berühren, betasten; mit den Händen arbeiten')[18] entwickelte. Es wird deutlich, daß die Begriffe ‚handeln' und ‚Handlung' im allgemeinen eine komplexe, intelligenzgesteuerte, reflektierte, wohlkoordinierte, zielgerichtete Tätigkeit umschreiben, die sowohl kognitive als auch affektive Elemente umfaßt.
Die wichtige Bedeutung der jede Handlung bestimmenden kognitiven Prozesse wird insbesondere von der Psychologie betont:

> „Handlung bezeichnet eine zeitlich in sich geschlossene, auf ein Ziel gerichtete sowie inhaltlich und zeitlich gegliederte Einheit der Tätigkeit, nämlich die kleinste psychologisch relevante Einheit willentlich gesteuerter Tätigkeiten von Individuen, Gruppen und Organisationen. Handlungen grenzen sich von Tätigkeiten durch das bewußte Ziel ab, das die mit der Absicht der Realisierung (Intention) verknüpfte Vorwegnahme des Ergebnisses (Antizipation) darstellt. Jede Handlung ist stets ein psychischer Vorgang, weil sie bewußt, d. h. zielgerichtet, ist und Aufgaben erfüllt. Für Teilhandlungen (Operationen) und die in diesen enthaltenen Bewegungen gilt das nicht. Jede Handlung schließt über die Ziele hinaus auch kognitive Prozesse ein. Sie ist mindestens eine sensumotorische Einheit, in der Regel aber eine Einheit von Wahrnehmen, Urteilen, Behalten, Reproduzieren und motorischen Ausführen (Bewegen). Der Begriff der zielgerichteten Handlung als Einheit der Tätigkeit hebt die strikte Gegenüberstellung von motivationalen (einschließlich emotionalen) und kognitiven (und innerhalb dieser von perzeptiven, intellektuellen und mnestischen) Prozessen sowie von psychischen Prozessen und Repräsentatonen sowie Eigenschaften auf."[19]

Allein diese definitorische Beschreibung des Begriffs ‚Handlung' aus psychologischer Sicht widerlegt die eingangs dargestellte Auffassung, ein Unterricht, der Schüler insbesondere zum Handeln anregt, stütze sich auf blinden Aktionismus und

---

[13] Vgl. Meyers Großes Universallexikon, 1982, S. 301.
[14] Vgl. ebd.
[15] Vgl. Brockhaus, [20]1997, S. 448.
[16] Vgl. ebd.
[17] Vgl. Duden, [3]1999, S. 1662.
[18] Vgl. Lexers Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch, [37]1986, S. 80.
[19] Lexikon der Psychologie, 2001, S. 184.