

**Fachhochschule Düsseldorf**  
**Fachbereich Sozialpädagogik**

## **Diplomarbeit**

selbstbestimmt und mündig –  
Die Bedeutung des Konzepts der konzertierten Handlung  
aus didaktischer Perspektive  
und ausgewählte Konsequenzen für Methodenkompetenz

von

**Richard Janz**

**Erstreferent: Prof. Dr. Johannes Schilling**

**Zweitreferentin: Prof. Dr. Ruth Enggruber**

**Düsseldorf im Mai 1997**

*für Micha*

## Inhalt

<b>Persönliche Vorbemerkungen .....</b>	<b>5</b>
<b>Einleitung.....</b>	<b>10</b>
<b>1. Erstes Kapitel: - selbstbestimmt und mündig -.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Einführung.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Das Legitimationsproblem .....</b>	<b>17</b>
1.2.1 Werte und Normen .....	22
1.2.2 Das Menschenbild.....	26
1.2.3 Die Risiko-Gesellschaft .....	31
<b>1.3 Der Bildungsbegriff des Konzepts der konzertierten   Handlung.....</b>	<b>36</b>
1.3.1 Anthropologische Grundaussagen .....	39
1.3.2 Erziehungsverständnis.....	41
1.3.3 Ganzheitlichkeit .....	45
1.3.4 Handlung .....	52
1.3.5 Lernen .....	57
1.3.6 Lernen lernen .....	65
1.3.7 (Lern-)Motivation .....	77
<b>Zusammenfassung des ersten Kapitels.....</b>	<b>83</b>
<b>2. Zweites Kapitel: Das Konzept der konzertierten   Handlung.....</b>	<b>90</b>
<b>2.1 Einführung.....</b>	<b>90</b>
<b>2.2 Das „(anthropologische) Lern-Spiral-Modell“ von Schilling</b>	<b>93</b>
<b>2.3 Organisations-, Zielgruppen-, Situationskonzept .....</b>	<b>96</b>
<b>2.4 Handlung H<sub>1</sub> .....</b>	<b>97</b>
2.4.1 INFO 1 .....	98
2.4.2 PLANUNG 1.....	102
2.4.2.1 <i>Die Bedingungsanalyse.....</i>	<i>103</i>
2.4.2.2 <i>Die Zielebene .....</i>	<i>107</i>
2.4.2.3 <i>Handlungsziele.....</i>	<i>121</i>
2.4.2.4 <i>Planung zur Reflexion (H<sub>5</sub>).....</i>	<i>138</i>
2.4.2.5 <i>Überlegungen zum Einstieg .....</i>	<i>144</i>
2.4.3 Zusammenfassung des ersten Handlungsbausteins des KkH H <sub>1</sub>	162
<b>2.5 Handlung H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> .....</b>	<b>174</b>
2.5.1 Die ‘konzertierte Aktion’ .....	177
2.5.2 Didaktische Kriterien der Erarbeitungsphase .....	184
<b>2.6 Handlung H<sub>4</sub> (Das Lern-Spiral-Modell im Lern-Spiral-   Modell) .....</b>	<b>189</b>

---

2.6.1	Information (INFO 3).....	190
2.6.2	Konzeption (PLANUNG 3) .....	190
2.6.3	Aktion.....	191
2.6.4	Reflexion .....	195
2.7	<b>Handlung H<sub>5</sub> .....</b>	<b>196</b>
<b>3.</b>	<b>Drittes Kapitel: Die didaktische Wendung des Konzepts der konzertierten Handlung.....</b>	<b>200</b>
3.1	Einführung.....	200
3.2	Klärung des Begriffs Didaktik .....	201
3.3	Weitere eingrenzende Vorbemerkungen zur folgenden didaktischen Betrachtungsweise .....	204
3.4	Subjektorientierung/Selbststeuerung.....	207
3.5	Handlungsorientierung.....	215
3.6	Die lehrende Rolle .....	226
3.7	<b>EXKURS: Kritische Betrachtung des Begriffs ‘Lebendiges Lernen’ .....</b>	<b>235</b>
3.8	Das Lern-Spiral-Modell.....	238
<b>4.</b>	<b>Viertes Kapitel: Ausgewählte Konsequenzen für Methodenkompetenz.....</b>	<b>245</b>
4.1	Einführung.....	245
4.2	Der Begriff Methodenkompetenz .....	247
4.3	Methodenkompetenz und das Konzept der konzertierten Handlung.....	250
4.4	Die Einzelqualifikationen .....	252
4.5	Methodenkompetenz oder Schlüsselqualifikationen? .....	254
4.6	Methodenkompetenz bewirkt Handlungskompetenz .....	261
<b>5.</b>	<b>Abschließende Kommentare .....</b>	<b>264</b>
5.1	Zusammenfassung.....	264
5.2	Perspektiven?! - Ein Ausblick.....	268
5.3	Fazit .....	274
	<b>Literatur.....</b>	<b>276</b>

---

*„Gib einem Hungernden einen Fisch, und er wird einen Tag lang satt sein.*

*Lehre ihn fischen, und er wird sein Leben lang satt sein.*

*Lehre ihn, wie man lernt, und er wird keine Hilfe mehr brauchen.“*

(Sprichwort)

## **Persönliche Vorbemerkungen**

‘Dumm darf man sein, man muß sich bloß zu helfen wissen’. Mit dieser ‘Weisheit’ schlug sich mein Großvater durch sein Leben, das geprägt war von Armut in Rußland, Flucht während des zweiten Weltkriegs über Polen nach Deutschland und schließlich die Auswanderung in den Gran Chaco (Grüne Wüste) nach Paraguay/Südamerika. Dort begann er, sich und seiner Familie (Frau und neun Kinder) unter völlig neuen, absolut ungewohnten Bedingungen (z. B. Klima) ein neues Leben, eine neue Existenz aufzubauen. Später, in den siebziger Jahren, ist er wieder zurück nach Deutschland gekommen. Während er in Rußland als Handwerker, in Paraguay als Vieh- und Ackerbauer gearbeitet hat, fing er in Deutschland als Arbeiter bei einer Firma an, die elektrische Haushaltsgeräte herstellte. Hier in Deutschland habe ich ihn dann kennengelernt. Wenn ich mich als Kind bei einigen ‘Aktionen’ unterschiedlichster Art seiner Meinung nach ungeschickt, umständlich oder unnötig kompliziert anstellte und schließlich nicht mehr weiter wußte, sagte er immer zu mir: „Du weißt doch, mein Junge, dumm darf man sein, man muß sich nur zu helfen wissen!“

Vor einigen Jahren beendete ich meine Ausbildung zum Krankenpfleger mit der staatlichen Prüfung (Examen). Diese Prüfung erschien mir wie ein unüberwindbarer Berg. Ich war, aus der reinen Schulnotenperspektive betrachtet, mein Leben lang nur ein durchschnittlicher Schüler gewesen. Das Gymnasium hatte ich nie besucht, sondern ‘nur’ die Realschule und später die Fachoberschule für Sozialpädagogik, Klasse 11 und 12. Lernen fiel mir schon immer schwer. Alles, was ich ‘gelernt’, mir ‘erlernt’ hatte, hatte ich mir schwer ‘erkämpft’, hart dafür gearbeitet. Mit dieser Erfahrung wuchs die Angst vor dem damals bevorstehenden Krankenpflegeexamen. Ein da-

maliger Freund und Ausbildungskollege bot sich an, mit mir zusammen zu lernen. Ich war damals sehr erleichtert, erhoffte ich mir dadurch ein größeres Lernresultat (und geteiltes Leid). Letztendlich sah es dann aber so aus, daß ich zwar tatsächlich intensiver lernte, als wenn ich alleine gelernt hätte, aber mein Partner lernte erheblich mehr als ich, obwohl er sich im Gegensatz zu mir dafür viel weniger anzustrengen brauchte. Ich war ziemlich verzweifelt. Warum konnten andere besser lernen als ich? War ich einfach nur nicht so ‘intelligent’<sup>1</sup>? Was war der Schlüssel zum Lernerfolg?

Mein Kollege war, ebenfalls aus der Schulnotenperspektive betrachtet, auch immer ein durchschnittlicher Schüler gewesen. Aber er hatte ganz einfach eine andere Lernstrategie als ich (oder sollte ich sagen: er hatte überhaupt eine Lernstrategie und ich hatte keine!). Sein sehr einfaches, aber erfolgreiches Konzept lautete: 1. Niemals auswendig lernen (Vokabeln ausgenommen!), sondern verstehend lernen! 2. Prioritäten setzen → selber bestimmen, was für einen selbst wichtig ist oder erscheint; danach fragen: Was will ich? und nicht: Was wollen die anderen, daß ich soll! 3. Strukturiert lernen! Der Aufbau, die Struktur, das ‘wie’ ist das halbe ‘Wissen’! Und speziell für (mündliche) Prüfungen riet er mir: 4. Rede niemals von dem, wovon du keine Ahnung hast, sage Ihnen aber auch nicht, daß du davon keine Ahnung hast, sondern ‘verkaufe’ Ihnen, was du weißt, besonders gut. Nimm die Prüfung in die Hand, erinnere dich deiner Fähigkeiten, strukturiert zu denken, und lenke das Gespräch selbst. Betone das, was du für wichtig hältst; setze Prioritäten, auch in der Prüfung. Nutze die Möglichkeit allgemeingestellter Fragen für dich selbst (worauf willst du stärker eingehen, was willst du eher am Rand erwähnen und warum!). Lies und höre genau: Es gibt Unterschiede zwischen ‘beschreiben’, ‘erläutern’, ‘nennen’ oder ‘begründen’. Fange immer am Anfang an, mit anderen Worten: beim Aufbau, bei der Struktur. Lege zunächst nur das Gerüst offen, wie du die Frage oder das Problem angehen wirst, damit a) dir die Prüfenden folgen können; wis-

---

<sup>1</sup> Hier sei auf den kritischen und vorsichtigen Umgang mit dem Terminus ‘Intelligenz’ hingewiesen. Es stellt sich die Frage: Was ist Intelligenz? Wie wird Intelligenz definiert? Kann Intelligenz überhaupt eindeutig definiert oder gar gemessen werden? Ich möchte an dieser Stelle betonen, daß ich den Begriff Intelligenz im betreffenden Satz im allgemein üblichen umgangssprachlichen Gebrauch verstanden haben will. Weder hat dieser Begriff eine zentrale Rolle innerhalb dieser Arbeit, noch möchte ich eine vertiefende Begriffsbestimmung vornehmen.

sen, wohin du willst, was du verfolgst und was dein Ziel und dein Schwerpunkt ist und b) die Prüfenden dann schon merken, daß du für dich Entscheidungen zu treffen weißt (und das ist in vielen Bereichen oftmals mehr gefordert als statisches Wissen) und c) ganz pragmatisch, du schon dadurch Prüfungszeit (sinnvoll) hinter dich gebracht und dadurch schon 'Cleverness' bewiesen hast und notentechnisch wahrscheinlich auf einem 'ausreichend' als Basis beginnst, bevor du ein einziges Wort zum 'Inhalt'<sup>2</sup> einer Prüfungsfrage gesagt hast.

Es war keine einfache 'Schule' für mich, dieses Postulat 'Bestimme dich selbst!'. Dennoch eignete ich mir diese Grundsätze für mein Lernen an. Die (mündliche) Prüfung lief glatt und bald merkte ich, daß mir diese kleinen 'Weisheiten' auch im normalen Alltag sehr hilfreich wurden. Ich lernte in vielen Bereichen, strukturiert zu denken und zu kommunizieren. Ich wurde sprachlich immer sicherer, genoß dadurch ein ganz anderes Auftreten und hatte immer weniger Angst davor, irgendwo den Mund aufzumachen oder mitzudiskutieren (ich war mein Leben lang eher ein ruhigerer Schüler und Mensch gewesen und hielt mich im Hintergrund), konnte mich bei gewissen Sachverhalten viel eher und bestimmter durchsetzen und bekam immer mehr Selbstvertrauen. Meine insgesamt sechsjährige Berufspraxis in der Krankenpflege, die von viel Verantwortungsübernahme, Organisation und Entscheidungsfähigkeit geprägt war, tat ihr übriges.

Die Tatsache, daß ich mich durch meine veränderte Art zu lernen persönlich veränderte, faszinierte mich. 'Lernen' bzw. 'richtig lernen' oder anders ausgedrückt 'Lernen lernen' wurde für mich zu einem sehr wichtigen Bestandteil meines Lebens. Als ich anfang zu studieren, bekam es noch mehr Relevanz für mich. Nicht nur in Seminaren, in denen die Erziehung und damit für mich einhergehend 'Lernen' das zentrale Moment in allen Fächern darstellte, sondern besonders auch außerhalb der Seminare in Gesprächen mit Mitstudierenden. Neben Prüfungsgesprächen, die unter Studierenden niemals unaktuell werden, ging und geht es besonders auch um die Struktur des

---

<sup>2</sup> Nach meinem Verständnis allerdings bilden Inhalt und Struktur nicht immer grundlegend zwei verschiedene Dinge. Unter bestimmten Umständen ergeben Struktur und Aufbau den Inhalt. Genauso wie Ziel und Weg nicht immer eindeutig voneinander getrennt werden kann. Mit anderen Worten: Der Weg kann auch das Ziel sein.

Studiums und um die einzelnen Arbeitsfelder, in denen die ersten praktischen Berufserfahrungen gesammelt wurden.

Welche Erziehung bzw. Art der Erziehung ist die richtige, ist diejenige, die darauf abzielt, Menschen zu befähigen, ihr Arbeiten, ihr Studieren, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und zu meistern? Mit anderen Worten:

Was müssen Menschen lernen, um selbstbestimmt und mündig zu handeln?

Das 'was' des Lernens wird zum 'wie' des Lernens bzw. umgekehrt. Der Weg wird zum Inhalt und zum Ziel. Erziehung und Lernen sind nicht voneinander zu trennen. Schilling bemerkt treffend: „Lernen, nicht Erziehung ist der Generalbegriff der Pädagogik.“<sup>3</sup> Dem kann ich mich anschließen. Das bedeutet allerdings nicht, daß ein in der Pädagogik tätiger Mensch ohne Erziehungsverständnis auskommen kann. Er oder sie wird immer nach einem impliziten handeln, bewußt oder unbewußt. Es soll an dieser Stelle nur verdeutlichen, daß ein **Erziehungsverständnis** letztlich auf einem **Lernverständnis** beruht und darauf basierend aufbaut bzw. von solch einem das pädagogische Handeln ausgeht, das didaktisch/methodisch umgesetzt wird. Deswegen ist es für Pädagoginnen und Pädagogen besonders wichtig, sich mit dem Begriff 'Lernen' auseinanderzusetzen: „Als Ziel pädagogischen Handelns wird in der Erziehungswissenschaft genannt: *Lernen*.“<sup>4</sup> Die Didaktik, als die Lehre vom Lehren und Lernen, gibt uns die Möglichkeit, uns näher mit dem Phänomen 'Lernen' zu beschäftigen. Die Pädagogik, die eine professionelle sein will, muß eine reflektierte sein. Allein hierfür ist die Didaktik unabdingbar.

Folgende Frage wurde für mich immer zentraler: Wie kann ich es unterstützen, daß Menschen sich selbst in die Lage versetzen (können), *selbstbestimmt* und *mündig* in Anerkennung der gesellschaftlichen Grenzen in Form von Normen und Werten *emanzipiert* und *solidarisch* ihr eigenes Leben zu gestalten und somit wieder verändernd an der Gestaltung der Gesellschaft und damit auch an der Veränderung von Normen und Werten mitzuwirken? Ich definierte für mich die Begriffe Erziehung und Lernen und machte mich daran, eine 'Didaktik/Methodik' zu entwickeln, die diesem oder anders ausgedrückt meinem pädagogischen Anspruch gerecht wurde. Die verschiede-

---

<sup>3</sup> SCHILLING, Johannes: Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag 1993, S. 26.

nen Modelle und Konzepte, mit denen ich mich auseinandersetzte, sollten mir helfen, ein didaktisch/methodisches Konzept zu entwickeln, das meiner pädagogischen Überzeugung am nächsten kommt und nach dem ich vor habe, meine berufliche Praxis auszurichten. In besonderem Maße dazu animiert wurde ich durch das Buch „Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik“ von Johannes Schilling und durch das darin vertretene und beschriebene Konzept. Es bot mir einige Anhaltspunkte, die ich für sehr sinnvoll erachtete und gerade in bezug auf seinen praxisrelevanten Anspruch zum Teil gut nachvollziehen konnte; zum Teil aber bot es mir auch Punkte, die ich gar nicht nachvollziehen konnte und an denen ich mich aufrieb. Gemäß seinem Zitat: „Modelle sind Vorschläge, keine heiligen Kühe, die nicht verändert (geschlachtet) werden dürfen“<sup>4</sup>, fing ich an, an gewissen Punkten Schillings Modell zu kritisieren, weil sie sich nicht mit meinem pädagogischen Verständnis deckten. Über das Studium anderer Literatur kam ich zu einem (ganz) anderen Konzept, das sich aus vielen verschiedenen Ansätzen zusammensetzt:

Das ‘Konzept der konzertierten Handlung’.

---

<sup>4</sup> Ebd., S. 78, hervorgehoben von Schilling.

<sup>5</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 277.

## Einleitung

Das zentrale Element der hier vorliegenden Arbeit, ist das von mir entwickelte didaktisch/methodische 'Konzept der konzertierten Handlung'. Das Konzept der konzertierten Handlung ist ein ganz auf meine persönlichen pädagogischen Überzeugungen zugeschnittenes didaktisch/methodisches Raster, welches sich als Orientierung für die Planung, Gestaltung und Evaluation von Lehr-Lern-Prozessen eignet und den Anspruch erhebt, Lernenden zu mehr Selbstbestimmung und Mündigkeit zu verhelfen, welche sich durch ein erhöhtes Potential an Methodenkompetenz auszeichnet, das wiederum in Lernprozessen, die nach diesem Konzept strukturiert und konzipiert sind, gelernt und erworben wird. Es beansprucht in keinsten Weise allgemeingültigen Charakter. Das soll durch das Wort 'Konzept' anstelle von 'Modell' besonders hervorgehoben und betont sein (siehe dazu ausführlich 3.2). Die hier vorgenommene theoretische Deskription des Konzepts bildet die Grundstruktur dessen. Mit anderen Worten: Es handelt sich bei dieser Ausarbeitung um ein theoretisches Konstrukt, ein Gerüst, welches der konkreten 'Ausfüllung' oder Umsetzung bedarf. Es handelt sich hierbei nicht um eine Art Arbeitshandbuch oder fertiggestelltes Rezept für pädagogisch zu organisierende Lehr-Lern-Prozesse, in dem ganz genau und detailliert Arbeitsvorschläge gegeben werden, die nur noch befolgt werden müssen. Das hier vorgelegte Konzept spiegelt vielmehr in einer Art Raffung und als Versuch einer konstruktiven Zusammenfassung meine einzelnen Gedankengänge wider, die mich im Laufe meines Studiums zu der Bewußtwerdung eines eigenen didaktischen Standpunkts und ergo zu dessen Entwicklung bewegt und motiviert haben. Das Konzept der konzertierten Handlung ist in dieser hier dargelegten Form als Gesamtheit von mir bisher auch noch nicht praktisch umgesetzt worden, sondern beruht auf von mir erworbenen pädagogischen Überzeugungen (Erziehungsverständnis, Lernverständnis etc.) und einzelnen Erfahrungen, die ich als lehr- wie lertätige Person innerhalb und außerhalb meines Studiums der Sozialpädagogik gemacht habe. Wenngleich ich nicht mit der praktischen Umsetzung und Erfahrung des Gesamt-Konzepts der konzertierten Handlung aufwarten kann, will ich ergänzend hinzufügen, daß ich alle einzelnen Merkmale, Eigenschaften und

Kriterien, aus denen sich das Konzept zusammensetzt, in irgendeiner Form schon selbst persönlich erfahren oder umgesetzt habe.

Das Thema dieser Arbeit umfaßt das Konzept der konzertierten Handlung in seiner Gesamtheit, als vollständigen Komplex. Ausgehend vom Anspruch Selbstbestimmung und Mündigkeit beim Menschen zu fördern, welcher die Basis für die Entwicklung der für dieses Konzept relevanten Gedankengänge bildet und die grundlegenden pädagogischen Einstellungen und Überzeugungen meiner Person miteinbezieht, wird über die theoretische Darlegung des Konzepts schließlich auch die Konsequenz desselben beschrieben, die sich im Konzept der konzertierten Handlung als ein Aufbau von Methodenkompetenz herausstellen wird, die wiederum Folgen für das weitere Lernen, Arbeiten und Leben des Menschen nach sich zieht.

Das Konzept der konzertierten Handlung ist ein didaktisch/methodisches Konzept. Die Didaktik ist unabdingbar für die Organisation von reflexiven pädagogischen Lehr-Lern-Prozessen. Viele Beispiele, Modelle und Konzepte liegen in der Literatur vor, viele kluge Köpfe haben sich dazu Gedanken gemacht. Von vielen verschiedenen didaktischen Ansätzen habe ich mich während des Lesens und Untersuchens der relevanten Literatur im Laufe meines Studiums bei der Entwicklung des Konzepts der konzertierten Handlung beeinflussen und prägen lassen. So beinhaltet das Konzept verschiedene Merkmale und Aspekte anderer didaktischer Theorien: Von der bildungstheoretischen und der lerntheoretischen Didaktik zu ihrem 'gemeinsamen Kompromiß' der kritisch-konstruktiven und der lehrtheoretischen Didaktik, über die zwar nicht explizit miteinbezogene aber implizit mitbehandelte kommunikative Didaktik bis hin zu schülerInnenorientierten Unterrichtskonzepten des Offenen und des Handlungsorientierten Unterrichts und nicht zuletzt der Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik von Schilling, die erst mich letztendlich dazu veranlaßte, einen eigenen didaktischen Standpunkt in Form eines eigenen Konzepts zu beziehen.

Dabei wird es aber nicht Thema dieser Arbeit sein, die eben aufgeführten Didaktiken hier grundlegend und detailliert darzulegen und das Konzept der konzertierten Handlung vergleichend einzuordnen, sondern es werden sich die verschiedenen Eigenschaften, die sich aus diesen verschiedenen Model-

len ableiten lassen, im Zusammenhang mit der Darlegung meines Modells erklären.

Diese Arbeit ist didaktisch/methodisch-erziehungswissenschaftlich ausgerichtet. Das heißt, daß das, was hier Gegenstand der Untersuchung ist, nämlich das Konzept der konzertierten Handlung, ein didaktisches Konzept ist, welches zur Planung, Durchführung und Auswertung pädagogischer Lehr-Lern-Prozesse konzipiert ist und sich somit auf erziehungswissenschaftliche Prozesse konzentriert. Weiter verfeinert bedeutet das: Die Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit dem Lernen und die Didaktik/Methodik damit, grob ausgedrückt, ‘was’, ‘wie’ und ‘worauf hin’ oder ‘wozu’ gelernt bzw. gelehrt werden soll.

Bei der Erarbeitung meines Themas werde ich wie folgt vorgehen:

Zunächst werde ich im ersten Kapitel die Begriffe ‘selbstbestimmt’ und ‘mündig’ nach meinem Verständnis auf Basis der Literatur erörtern. Dieser Teil wird fast ausschließlich erziehungswissenschaftlich orientiert ausgerichtet sein. Hier wird es ganz grundsätzlich darum gehen, das Legitimationsproblem von obersten Erziehungszielen, die ich mit den Begriffen der ‘Selbstbestimmung’ und ‘Mündigkeit’ symbolhaft überschreiben und synonym für die weiteren unter das Aufklärungspostulat Kants fallenden obersten Erziehungsziele ‘Solidaritätsfähigkeit’ (Partizipation), ‘Autonomie’ und ‘Emanzipation’ verwende, zu erörtern. Des weiteren wird es ein Schwerpunkt in diesem Kapitel sein, einen Bildungsbegriff für das Konzept der konzertierten Handlung zu entwickeln. Das zweite Kapitel beinhaltet die theoretische Deskription des Konzepts der konzertierten Handlung. Für das Konzept der konzertierten Handlung habe ich eine (farbige) Graphik entwickelt. Sie ist einmal zu Beginn des zweiten Kapitels und am Ende dieser Arbeit, als **aufklappbare Graphik** von mir eingefügt worden, um sie die ganze Zeit neben der theoretischen Beschreibung des Konzepts (und darüber hinaus) im Auge behalten zu können.

Im dritten Kapitel beschäftige ich mich mit dem Konzept aus der didaktischen Sichtweise, m. a. W. werde ich das Konzept ‘didaktisch wenden’ und darüber die Bedeutung des Konzepts an mir persönlich wichtig erscheinenden Aspekten in bezug auf die Didaktik herausstellen. Durch die gesamte Arbeit, d. h. durch alle Kapitel bzw. durch das gesamte Konzept, wird sich

ein zweiteiliger Handlungsbegriff ziehen. Dieser wird in bezug auf die starke Anlehnung des Konzepts der konzertierten Handlung an das Lern-Spiral-Modell von Schilling erklärt werden. Dies wird zum Beispiel eine der Bedeutungen aus didaktischer Perspektive sein, die in diesem Kapitel zu klären sein wird. Das vierte Kapitel beinhaltet eine intensivere Betrachtung der Methodenkompetenz, die sich im Konzept der konzertierten Handlung als ein zentrales Element hervorheben wird. Dabei werde ich Konsequenzen behandeln, die sich meiner Überzeugung nach aus der und für die Methodenkompetenz ergeben. Es werden nicht alle möglichen Folgen von Methodenkompetenz zur Sprache kommen, sondern nur von mir selektiv ausgewählte. Im sich anschließenden abschließenden Kommentar fasse ich die gesamte Arbeit noch einmal kurz zusammen, stelle mögliche Perspektiven für dieses Konzept dar und ziehe daraus ein für mich ganz persönliches Fazit.

#### **Zwei allgemeine Hinweise zur Schreibweise in dieser Arbeit:**

Obwohl es für meine Begriffe eine Selbstverständlichkeit ist und auch immer sein müßte, beide Geschlechter in die Wortwahl miteinzubeziehen (mehr als 50% der Weltbevölkerung sind weiblich!) und es im Grunde nicht explizit erklärt werden müßte, werde ich es an dieser Stelle für diese Arbeit dennoch tun, weil ich es persönlich wichtig finde und es sich in vielen Bereichen noch nicht als eine Selbstverständlichkeit durchgesetzt hat. Ich bevorzuge für den Plural die geschlechtsneutrale Sprache (z. B. die Studierenden, die Mitarbeitenden, die Lernenden etc.) soweit dies möglich ist. Bei Termini, die sich nicht geschlechtsneutral umsetzen lassen, benutze ich die geschlechtergerechte Sprache (z. B. die SchülerInnen), die sich durch ein großes 'I' auszeichnet. Zum Teil führe ich beide ausdrücklich selbst auf (die Lehrer und Lehrerinnen). Für den Singular habe ich mich entschlossen, entweder beide explizit zu benennen und sie durch ein 'oder' zu verbinden (der oder die Pädagoge/in; der Pädagoge oder die Pädagogin; der oder die LehrerIn) oder, wenn sich dies in meinen Augen für die Lesbarkeit spezifischer Abschnitte als unvorteilhaft oder gar unzumutbar erweist, die maskuline **oder** feminine Schreibweise zu verwenden (der Pädagoge hat dafür zu sorgen...; die Erzieherin wird in solchen Fällen...). Es sind auf jeden (und in

jedem) Fall immer beide Geschlechter gemeint, sofern sich aus dem Kontext nichts anderes ergibt.

Ich habe mich zudem für diese Arbeit noch für die Rechtschreibung nach der 'alten' Rechtschreibform entschieden, da ich mit den Neuerungen der bestehenden Rechtschreibreform noch nicht in allen Bereichen vertraut bin.

# 1. Erstes Kapitel: - selbstbestimmt und mündig -

## 1.1 Einführung

Das zentrale Element dieser Arbeit stellt das ‘Konzept der konzertierten Handlung’ (im folgenden auch mit KkH abgekürzt) mit ihren ausgewählten Konsequenzen für Methodenkompetenz dar. Die Methodenkompetenz steht meines Erachtens in besonderem Bezug zu Selbstbestimmung und Mündigkeit eines Individuums.

In diesem Kapitel wird es darum gehen, die theoretische Grundlegung des oben genannten Konzepts vom übergeordneten Anspruch her zu entwickeln und darzustellen. Dafür ist es notwendig, mein Verständnis der Termini ‘selbstbestimmt’ und ‘mündig’ näher zu definieren. Dies ist kein ganz einfaches Unterfangen. Es wird in der Literatur in sehr vielfältiger Weise mit diesen Begriffen umgegangen. Tatsächlich läßt sich viel besser bestimmen was Fremdbestimmung und Unmündigkeit bedeuten. Eine positive Beschreibung oder Begriffsklärung ist äußerst selten zu finden bzw. kann sehr unterschiedliche Verständnisse beinhalten.<sup>6</sup> Eine Definition der genannten Termini ist m. E. nur unter folgender Perspektive zu erreichen:

Da das KkH ein didaktisch/methodisches Planungsraster für Lehr-Lern-Prozesse und damit, aus pädagogischer Sicht, für Erziehungsvorgänge im weitesten Sinne ist, muß es unter einer bestimmten pädagogischen Leitkategorie stehen. Für diese pädagogische Leitkategorie wähle ich den Bildungsbegriff. Unter dieser Voraussetzung muß gefragt werden, was, wozu, wie, warum und womit für wen gelehrt werden oder erzogen werden soll. Mit anderen Worten: Der Bildungsbegriff ist nötige Voraussetzung für didaktisch/methodische Modelle und Konzepte. Der Bildungsbegriff fragt nach den grundlegenden Bedingungen für das pädagogische Handeln.

Anfangen möchte ich im ersten Abschnitt mit der Frage nach der Legitimation von ‘Selbstbestimmung’ und ‘Mündigkeit’ als übergeordnete Erziehungsziele. Hierin halte ich es für unumgänglich, kurz auf die Geschichte

---

<sup>6</sup> Vgl. JANK, W. u. MEYER, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt/M: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH, 3. Aufl. 1994, S. 140.

der Erziehungswissenschaft einzugehen und zu untersuchen, inwieweit sich aus dem geschichtlichen Kontext die obersten Erziehungsziele ‘Selbstbestimmung’ und ‘Mündigkeit’ ableiten lassen. Aus diesem Kontext heraus werde ich zu ‘Werten’ und ‘Normen’ gelangen. Diese werden in Verbindung mit dem Menschenbild dahingehend untersucht, ob sie eine Hilfe zur Legitimation sein können und wenn ja, in welcher Form.

Als eine weitere Begründung für die Setzung von ‘Selbstbestimmung’ und ‘Mündigkeit’ als oberste Erziehungsziele erscheint mir unsere heutige Gesellschaftsform, die sich für den oder die einzelne/n mittlerweile zu einer Herausforderung in bezug auf den Aufbau einer eigenen Identität entwickelt hat. Das Stichwort ‘Risiko-Gesellschaft’ sei in diesem Zusammenhang an dieser Stelle schon einmal vorweggenommen. Nach dem Legitimationsversuch von ‘Selbstbestimmung’ und ‘Mündigkeit’ werde ich den Bildungsbegriff selbst in bezug auf sein für das KkH relevante Verständnis weiter aufgliedern und untersuchen. Ausgehend vom lernspezifischen Anteil des Bildungsbegriffs muß nach den Lernvoraussetzungen gefragt werden, die wiederum implizit Annahmen über das ‘Wesen Mensch’ mitbehandeln. Aus der Untersuchung zu den anthropologischen Grundannahmen werden sich vor allem die Begriffe der ‘Tätigkeit des Menschen (Handlung)’ und der des ‘Lernens’ und in Verbindung damit der des ‘Lernen lernens’ herauskristallisieren. Bevor ich den Termini ‘Lernen’ und ‘Lernen lernen’ eine gesonderte intensivere Betrachtung zuteil werden lasse, soll ein Erziehungsverständnis, welches sich auch auf das Konzept der konzertierten Handlung übertragen läßt, formuliert werden. In all diesen Unterthemen und Abschnitten werden immer wieder die Bezüge der einzelnen ‘Bausteine’ des KkH untereinander deutlich werden. Aus diesem Grund werden auch häufiger dieselben Termini aufgeworfen und gebraucht werden, die aber erst an späterer Stelle einer intensiveren Betrachtung unterzogen werden. So wird auch aus dem Erziehungsverständnis der Begriff der Handlung herausgelöst, aber erst im weiteren Verlauf der Arbeit stärker und ausführlicher behandelt werden. Denn zuvor wird im Rahmen des Erziehungsbegriffs die ganzheitliche Sichtweise des Menschen dargestellt und erläutert werden. Alle Unterpunkte, die in diesem Rahmen behandelt werden, sind immer in bezug auf den Bildungsbegriff mit seinen Anteilen ‘Lernen’ und ‘Handlung’ zu sehen, und führen

schrittweise an dessen Definition heran. Erst im Anschluß daran wird die Handlung als solche und bezüglich des Bildungsbegriffs konkretisiert. Alle diese Teilbeschreibungen und -erörterungen haben letztendlich immer etwas mit Lernen zu tun. Um den Lernbegriff bezüglich des KkH erörtern zu können, ist es notwendig, alle diese Teilbereiche vorher geklärt zu haben. Dann kann der Bildungsbegriff in seinem doch sehr umfassenden Verständnis erfaßt werden. Vom Begriff des 'Lernens' ist es zu dem des 'Lernen lernen' nicht mehr weit. Dieser soll unter der Bezeichnung Methodenkompetenz beleuchtet werden. Es wird in diesem Abschnitt auch der Bezug zwischen 'Lernen lernen' und 'Bildung' hergestellt werden. Last but not least wird im Rahmen des Lernbegriffs auf die Lernmotivation eingegangen werden.

All diese ganzen kleinen Teilaspekte, die ich im Verlauf des ersten Kapitels behandeln werde, mögen darin zu scheinbaren 'Sprüngen' führen, dennoch werden am Schluß, besonders in der sich anschließenden Zusammenfassung des ersten Kapitels, alle Fäden wieder zusammenlaufen. Da es um die theoretische Grundlegung eines pädagogischen Handlungsmodells geht, das didaktisch/methodisch umgesetzt werden soll, ist es, glaube ich, nur verständlich, daß dieses erste Kapitel sehr viel stärker erziehungswissenschaftlich denn didaktisch/methodisch ausgerichtet ist.

## 1.2 Das Legitimationsproblem

„Die einzig vernünftige übergeordnete Norm, an der didaktische Modelle [...] zu messen sind, ist die Verpflichtung zur Aufklärung und Mündigkeit.“<sup>7</sup> Dieser von Werner Jank und Hilbert Meyer gefolgerten These schließe ich mich für mein didaktisches Modell des KkH an. Neben den Begriffen 'Selbstbestimmung' und 'Mündigkeit' existieren andere, unterschiedliche begriffliche Fassungen, die im allgemeinen das gleiche „bezeichnete Bündel von Motiven, Annahmen und Prinzipien“ meinen, als da wären „Selbstän-

---

<sup>7</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S.77.

digkeit’, ‘Selbsttätigkeit’, ‘Selbstbetätigung’, [...], ‘Selbsterziehung’, ‘Selbstbildung’, ‘autodidaktische Bildung’, ‘aktivistische Didaktik’, ‘entdeckendes’, ‘selbstorganisiertes’, ‘selbstgesteuertes’, ‘autonomes’, ‘handlungsorientiertes Lernen’, ‘Lernen lernen’, usw.“<sup>8</sup>. Wenn ich im folgenden von den Begriffen der Selbstbestimmung und/oder Mündigkeit spreche, dann meine ich sie nicht synonym für die Benennungen, die Terhart in seinem Aufsatz anführt. Für mich besteht zwar ein klarer Zusammenhang zwischen ihnen allen (und demnach auch mit der Selbstbestimmung) aber beim genauen Hinsehen entdeckt man auch einen feinen Unterschied, zum Beispiel zwischen ‘Selbständigkeit’ und ‘Selbstbestimmung’. Wolfgang Schulz thematisiert diese Unterscheidung mit folgender Beschreibung:

„Geht es um *Selbständigkeit*? Sicher geht es darum. Wie viele kleine Kinder wollen nichts lieber als lernen, sich selber zu waschen, anzuziehen, sich Speise und Trank zuzubereiten. [...] In der Regel ist das [die Selbständigkeit, R. J.] eine Freude über die Beherrschung der regelhaften Erwartungen, denen sie und wir als Glieder dieser Gesellschaft unterliegen. [...] Das ist viel. Es befähigt sie zu selbständiger Lebensführung in der bestehenden Ordnung. Aber das ist nicht alles. [...] *Selbstbestimmung* [...] geht über die selbständige Anpassung an herrschende Vorstellungen, die selbständige Übernahme vorliegender Ergebnisse prinzipiell hinaus. Im Akt der Selbstbestimmung fassen wir die Vorgaben, mit denen wir z. B. in Lehr-Lern-Prozessen bekanntwerden, als von Menschen in historisch sich wandelnden, interessenbedingt interpretierten Situationen erarbeitete Vorgaben auf, mit denen wir uns auseinanderzusetzen haben, um prüfend, gegebenenfalls revidierend, unsere Position selbst zu bestimmen. Wir lernen uns als Geschöpfe unserer historisch gewordenen und prinzipiell überholbaren Lage kennen, aber zugleich auch als Schöpfer, mit denen die Geschichte weitergeht. [...] Das ist mehr.“<sup>9</sup>

Dieser grundsätzlichen Sichtweise kann ich mich anschließen. So werde ich im Kapitel zur Methodenkompetenz auch stärker auf die begriffliche Fassung ‘Lernen lernen’ und im Kapitel zum KkH auf den Begriff ‘handlungsorientiert bzw. handlungsorientiertes Lernen’ eingehen, um darzustellen, was ich detailliert mit den besagten Termini meine. Die im Titel dieser Arbeit angeführten Bezeichnungen ‘selbstbestimmt’ und ‘mündig’ stehen repräsentativ für die in der heutigen pädagogischen Auffassung allgemein

---

<sup>8</sup> TERHART, E.: Selbständigkeit. Notizen zur Geschichte und Problematik einer pädagogischen Kategorie. In: Pädagogische Beiträge. Pädagogik heute. Pädagogik. 47. Jg. Heft 6/1990, S. 6.

<sup>9</sup> SCHULZ, W.: Selbständigkeit - Selbstbestimmung - Selbstverantwortung. Lernziele und Lehrziele in Schulen der Demokratie. In: Pädagogische Beiträge. Pädagogik. 42. Jahrgang. Heft 6/1990, S. 35; Hervorhebung bei Schulz.

anerkannten Erziehungsziele, als da z. B. noch wären: Solidaritätsfähigkeit (Partizipationsfähigkeit), Autonomie und Emanzipation. Doch woher kommen die obersten Erziehungsziele (und Normen), die für sich den Anspruch erheben, pädagogische Handlungen als gerechtfertigt erscheinen zu lassen, und wie lassen sie sich legitimieren? Die Geschichte der Pädagogik verzeichnet eine ganze Reihe von Wissenschaftlern und Philosophen, die versucht haben, darauf eine Antwort zu geben. Das Ergebnis ist jedoch ernüchternd. Das Normproblem der Pädagogik ist bis dato ungelöst:

„Es gibt bis heute keine Bestimmung oberster Normen erzieherischen Handelns, die gleichsam naturgesetzliche Kraft und Gültigkeit besäße. Die unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen - und in der Folge auch die unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Standpunkte - stehen [...] nebeneinander. *Es gibt keine neutrale Instanz, die Schiedsrichter spielen könnte.*“<sup>10</sup>

Dennoch ist es m. E. nicht gleichgültig oder beliebig für welche Normen und grundlegende Richtlinien man sich in der Erziehung entscheidet. Um an diesem Problem nicht hilflos stehenbleiben zu müssen,

„ist eine moralisch, politisch und pädagogisch akzeptable Zwischenlösung erforderlich. *Herwig Blankertz* (1927 - 1983) hat in seiner ‘Geschichte der Pädagogik’ (1982) herausgearbeitet, daß auch die heute vertretenen Konzepte der Pädagogik immer wieder an zentralen Stellen direkt den bei Rousseau, Kant, Humboldt, Schleiermacher und anderen formulierten *Anspruch auf Mündigkeit und Emanzipation des Menschen* zur übergeordneten Zielformel der Erziehung machen - also jenen Anspruch, der seit dem Zeitalter der Aufklärung zentral ist für das Selbstverständnis der bürgerlichen Gesellschaft, so wenig er auch jemals realisiert werden konnte.“<sup>11</sup>

‘Selbstbestimmung’ und ‘Mündigkeit’ sehen Jank/Meyer als Schlüsselbegriffe der Epoche der Aufklärung und zitieren Immanuel Kant aus seinem Aufsatz ‘Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?’ aus dem Jahr 1783, indem es u. a. heißt: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“<sup>12</sup> Horst Siebert führt weiter aus, daß die

---

<sup>10</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 76; Hervorhebung bei Jank/Meyer.

<sup>11</sup> Ebd., S. 76; Hervorhebung bei Jank/Meyer.

<sup>12</sup> KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783) Werke, Bd. VI, S. 51-61. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1966, S. 53 / A 481 zit. n. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 140.

„Leitidee der Aufklärung [...] *Vernunft* (ist), wobei vernünftig das Handeln ist, das nicht nur dem individuellen Interesse, sondern auch dem Gemeinwohl dienlich ist. Die Verantwortung für das ‘Große und Ganze’ ist der Kern des *kategorischen Imperativs* ‘Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie allgemeines Gesetz werde.’“<sup>13</sup>

Worauf begründet sich letztendlich derartige Erkenntnis? Kann die Wissenschaft doch dazu beitragen, Allgemeingültigkeit in bezug auf Normen und Werte und anhand derer deduzierte Erziehungsziele innerhalb der Pädagogik zu beanspruchen? Herbert Gudjons merkt dazu an:

„Unter wissenschaftlicher Perspektive zeigt sich [...] ‘Das ungelöste Normproblem der Pädagogik’ (Ruhloff 1980) in dem Sinne, daß die Pädagogik qua Wissenschaft zwar zur Kritik, Klärung und Differenzierung von Normen und Zielen beitragen kann, ihrerseits die Entscheidung über die Gültigkeit von Normen und Werten verbindlich jedoch nicht treffen kann (Legitimationsproblem der Normen).“<sup>14</sup>

Günter L. Huber hat sich mit der Problematik der Legitimation von Selbstbestimmung als Erziehungsziel intensiver auseinandergesetzt. Seiner Meinung nach<sup>15</sup> wollen geplante Lehr-Lern-Prozesse, um den Menschen zur Selbstbestimmung zu befähigen, ihn von Abhängigkeit und direktem Anpassungsdruck befreien und ihm darüber hinaus Reflexion über das eigene Handeln, seine Ziele und Determinanten ermöglichen. Das bedeutet, daß die Erziehenden auf die ‘Selbständigkeit’ der zu Erziehenden gegenüber allem, was sie unmittelbar oder mittelbar betrifft, abzielen. Damit steht diese Intention zwar im Einklang mit der interimistischen Eigenschaft von Erziehung, d. h. mit dem Ziel, die zu Erziehenden zu einem Leben zu verhelfen, in dem sie der erzieherischen Förderung nicht mehr bedürfen, aber legitimiert das allein

---

<sup>13</sup> SIEBERT, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag GmbH 1996, S. 74; Hervorhebung bei Siebert.

<sup>14</sup> GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. 2. durchges. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994, S. 178.

<sup>15</sup> Vgl. dazu und zum folgenden HUBER, G. L.: Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen. 1. Aufl. München: Ehrenwirth 1976, S. 31ff.

schon das Erziehungsziel ‘Selbstbestimmung’? Auch wenn über die normative Forderung, daß es die wichtigste Aufgabe der Erziehung ist, sie (oder sich) selbst überflüssig zu machen, weithin Einigkeit besteht, seit über Pädagogik nachgedacht wird, lassen sich daraus nicht automatisch allgemeine Ziele und Anweisungen für pädagogisches Handeln deduzieren oder, vice versa, ließen sich in völliger Beliebigkeit die unterschiedlichsten und vollkommen konträren weiteren Ziele und pädagogischen Maßnahmen deduzieren. Die Forderung nach Legitimation pädagogischer Zielsetzungen bleibt aktuell und darf „nicht mit dem Hinweis abgetan werden, solche Entscheidungen seien ideologisch und deshalb nicht weiter hinterfragbar. Zwar kann bei normativen Sätzen nicht Wahrheit oder Falschheit begründet werden, doch können sie als gültig bzw. ungültig im Verhältnis zu anderen Normen kritisiert werden [...]“<sup>16</sup> Blankertz formuliert das folgendermaßen: „[...] wenn [...] Normentscheidungen [...] auch nicht wissenschaftlich begründbar und darum per Definition ideologisch sind, so sind sie doch der wissenschaftlichen *Analyse* zugänglich. Die Ideologien können auf ihre Begründungen, innere Stimmigkeit, Nutznießer, prüfbare Folgen und vor allem auf ihre Voraussetzungen hin befragt werden.“<sup>17</sup> Überprüft man die Voraussetzungen, von denen man bei der normativen Zielsetzung ausgegangen ist, was heißt, unter welchen Bedingungen erzogen wird bzw. nur erzogen werden kann (Einbindung des **Individuums** innerhalb einer konkreten **Gesellschaft**), sollten Handlungsweisen nicht einfach deduziert, sondern weitere Zielsetzungen und Maßnahmen auf diesen Bezugspunkt hin entworfen und wiederum kritisch überprüft bzw. reflektiert werden.

„Festzuhalten bleibt, daß Normen und leitende Erziehungsziele immer in einem dialektischen Prozeß zwischen den Polen Erfahrung und Reflexion stehen.“<sup>18</sup> Das meint zum einen die eigene Erfahrung des ‘Selbst’, die ich als Individuum in Wechselbeziehung zu meiner Umwelt erlebe und im Kontext mit meiner Umwelt reflektiere und zum anderen die Erfahrung der ‘Welt’, die ich wiederum nur durch mich als Individuum erfahren und re-

---

<sup>16</sup> Ebd., S. 33 unter vergleichender Bezugnahme auf ZECHA, G.: Zum Normproblem in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1972, 18, S. 583-598.

<sup>17</sup> BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. 8. Aufl. München: Juventa Verlag 1974, S. 109f.; Hervorhebung bei Blankertz.

<sup>18</sup> GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 178 unter vergleichender Bezugnahme auf DIETRICH, T.: Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. 7. Aufl. Bad Heilbrunn 1992, S. 82.

flektieren kann. Aus diesem Prozeß der wechselseitigen, interdependenten Beziehung zwischen meiner selbst und den gesellschaftlichen Verhältnissen oder Bedingungen, die ich wiederum als Individuum produktiv mitgestalte, erwächst mein persönliches Menschen- und Weltbild (anthropologische Grundannahmen und Werte und Normen). Beide Säulen, Werte und Normen und das persönliche Menschenbild, haben direkten Einfluß auf das pädagogische Handeln.

### 1.2.1 Werte und Normen

Die Frage bleibt, wie Werte und Normen abgeleitet und begründet werden. Sie werden als dem historischen Wandel unterworfen begriffen.<sup>19</sup> Dazu ein kurzer Blick in die Geschichte der Pädagogik:<sup>20</sup>

Menschen entwickelten ihr Selbst- und Werteverständnis auf der Grundlage des Glaubens an Gott. Alle Fragen nach dem, was getan werden sollte, was 'gut' war und schließlich auch an was oder an wem sich die Erziehung zu orientieren hatte (nämlich an Gott), konnten mit Hilfe der Bibel beantwortet werden. So wurden Werte und Normen aus der Bibel konstruiert und mit ihr begründet und alle Fragen des Lebens und der Erziehung waren grundsätzlich theologisch beantwortbar. Erst mit Beginn der Neuzeit im 15. Jahrhundert, in einem langwierigen Prozeß „löste sich diese ausschließliche Orientierung an den Normen der Bibel und der Kirche auf“<sup>21</sup>. Verschiedene Wissenschaftler (u. a. Galileo Galilei) und radikale Reformatoren (u. a. Luther und Calvin) trugen dazu bei, daß sich das christlich-biblich orientierte Welt- und Menschenbild zu einem am 'Naturrecht' und Naturwissenschaften orientierten verlagerte. Einen Höhepunkt erlebte diese Neuorientierung während der Zeit der Aufklärung: „In der Philosophie der Aufklärung und erst recht in der Französischen Revolution wurden dann die politisch-praktischen Konsequenzen aus der naturwissenschaftlichen 'Revolution der

---

<sup>19</sup> Vgl. GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 39.

<sup>20</sup> Vgl. hierzu und zum folgenden JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 73f.

<sup>21</sup> Ebd., S. 73.

Denkungsart' (I. Kant) gezogen und die menschliche Vernunft als oberste Instanz an die Stelle der theologischen Normen gesetzt.<sup>22</sup> Dies hatte bedeutende Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft: Die Pädagogik 'emanzipierte' sich (langsam aber zusehends) von Theologie und Kirche.

„[...] Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Pädagogik von Wilhelm Dilthey (1833-1911) das erste Mal konsequent als eine eigenständige 'Geisteswissenschaft' begriffen [...]. [...] nachdem allgemein anerkannt wurde, daß auch jene Disziplinen 'wissenschaftlich' sind, die sich nicht mit naturwissenschaftlich exakt kontrollierbarem Gesetzeswissen, sondern mit menschlichen Lebensäußerungen und ihrem 'Sinn' befassen, konnte auch die Pädagogik [...] selbstbewußt daran gehen, ihre inzwischen Jahrtausende alte pädagogische Praxis in historischen Dokumenten und aktuellen Bestandsaufnahmen theoretisch zu erkunden.“<sup>23</sup>

Zur Geschichte der Erziehungswissenschaft soll das hier an dieser Stelle beschriebene genügen und nicht weiter ausgeführt werden. Fragen wir uns, welche Auswirkungen das auf die Entstehung und Begründung von Normen und Werten hatte? Die Veränderung des Lebensmittelpunktes weg von Kirche und Theologie hin zur Aufklärung veränderte auch die Selbstinterpretation der Menschen. Das „Selbstverständnis der aufgeklärten und bürgerlichen Gesellschaft“ wird durch folgende Kategorien bestimmt und als Maßstab zur Kritik für bestehende Verhältnisse angesetzt:

„Ökonomische und politische Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde, Fortschritt in der Beherrschung der Natur, eine Ökonomie zum Nutzen aller, vernünftige Subjektivität [...]. Die Idee des 'guten Lebens' ergibt sich aus dem Leiden der Menschen an den als ungerecht empfundenen Verhältnissen, dieses Leid drängt aber zugleich auf Aufhebung dieser Zustände.“<sup>24</sup>

Gudjons führt weiter dazu aus:

„Das dialektische Argumentationsmuster ist deutlich: Das Denken und Handeln (auch des einzelnen) verweist letztlich auf die allgemeinen gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen, in denen der Mensch heranwächst (These). Aus dem Widerspruch zum möglichen 'guten Leben' (Antithese) ergibt sich die Möglichkeit/Notwendigkeit einer qualitativ anderen/höheren Stufe: Verwirklichung der idealen naturrechtlichen Bedingungen (Synthese).“<sup>25</sup>

<sup>22</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 74.

<sup>23</sup> Ebd., S. 74f.

<sup>24</sup> Vgl. und siehe dazu GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 39 unter vergleichender Bezugnahme auf KECKEISEN, W.: Erziehungswissenschaft, kritische. In: LENZEN, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbek 1989, S. 486.

<sup>25</sup> Ebd., S. 39.

Wie wir oben gesehen haben, sind Werte und Normen die ‘Idee des guten Lebens’. Schilling hat sich ebenfalls mit den Begriffen der Werte und Normen beschäftigt. Er versucht unter Berufung auf Lautmann<sup>26</sup> die Begriffe näher zu umschreiben und die Relation zwischen ihnen zu konkretisieren. Für die Bezeichnungen Wert und Norm, stellt Lautmann laut Schilling fest, daß es drei Elemente des jeweiligen Begriffs gibt, aus denen sich, so sie mit grammatikalischen und syntaktischen Füllwörtern logisch zusammengefügt werden, adäquate Wert- sowie Normbegriffe formen lassen. Für den **Wertbegriff** sind das folgende (und ich zitiere wie Schilling Lautmann wörtlich):

- „1. Maßstab, Kriterium oder Standard
- 2. Objekt oder Gegenstand
- 3. gut, sollen oder normativ“<sup>27</sup>.

Für den **Normbegriff** ergeben sich diese:

- „1. Standard oder Regel
- 2. Verhalten oder Handeln
- 3. Vorschrift oder Sollen“<sup>28</sup>.

Ein adäquater Wertbegriff wäre demnach z. B. ein:

- „... Maßstab der guten Gegenstände,
- ... Kriterium zur Auswahl der Objekte, die wir anstreben sollen,
- ... normativer Standard zur Beurteilung von Objekten,
- ... Kriterium für normativ gebilligte Gegenstände“<sup>29</sup>.

Dagegen ist Norm „sanktioniert und allgemein geltend,

- ... ein Standard des vorgeschriebenen Verhaltens,
- ... eine Regel, wie wir handeln sollen“<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 126f. unter Bezugnahme auf LAUTMANN, R.: Wert und Norm. Begriffsanalyse für die Soziologie. Köln 1969.

<sup>27</sup> LAUTMANN, R.: Wert und Norm. Begriffsanalyse für die Soziologie. Köln 1969, S. 105.

<sup>28</sup> LAUTMANN, R.: Wert..., a. a. O., S. 108.

<sup>29</sup> LAUTMANN, R.: Wert..., a. a. O., S. 105.

<sup>30</sup> LAUTMANN, R.: Wert..., a. a. O., S. 108.

Schilling hält dazu fest: „Werte sind Vorstellungen von Wünschenswertem, Ordnungs- und Orientierungsmaßstab, Leitsätze.“<sup>31</sup> Und:

„Normen sind konkrete Handlungsanweisungen, Satzungen, Gesetze, Absprachen.“<sup>32</sup>

Die sogenannten adäquaten Wert- bzw. Normbegriffe sind in Lautmanns Verständnis durchaus unterschiedlich, obgleich ‘Standard’ und ‘sollen’ in den Elementen beider Termini vorkommen. In welcher Beziehung stehen Werte und Normen zueinander? Nach Lautmanns Sprachanalyse kommt Schilling zu dem Ergebnis, daß Normen differenzierter und spezifischer als Werte, und die konkret umgesetzten Handlungsanweisungen sind, die sich von Werten ableiten lassen, übernehmen und realisieren, während Werte viel allgemeiner sind und die Basis für Normen bilden.<sup>33</sup> Schilling läßt Lautmann noch einmal direkt zu Wort kommen:

„[...] ‘Werte’ sind die umfassenden Begriffe, die alle denkbaren Objekte mit ihren normativen Akzenten belegen können; ‘Normen’ sind spezielle, nämlich die sanktionierten Regeln menschlichen Handelns. Damit hat sich nun doch ein faßbarer Unterschied zwischen den beiden so oft nebeneinander aufgereihten Begriffen ergeben - entgegen einem Pessimismus, der ‘Wert’ und ‘Norm’ für untrennbar erklärt oder austauschbar benutzt. Die Trennung mag nicht besonders scharf sein; sie soll es auch nicht, denn sehr viele Standards haben den Charakter sowohl von Wert als auch von Norm [...] Viele Dinge können zugleich ‘Wert’ und ‘Norm’ heißen, manche aber nur ‘Norm’ und andere nur ‘Wert’, wobei ein Deduktionsverhältnis zwischen den beiden angedeutet ist.“<sup>34</sup>

Ganz besonders deutlich wird das meiner Meinung nach an unserem (d. h. bundesrepublikanisch-deutschen) Grundgesetz (GG). Die Grundrechte sind die als Normen im Grundgesetz kodifizierten Werte. Zum Beispiel:<sup>35</sup>

Art. 1 [Schutz der Menschenwürde] Abs. 1, Satz 1: „Die Menschenwürde ist unantastbar.“

Art. 2 [Freiheitsrechte] Abs. 1, Satz 1a: „Jeder hat das Recht auf die freie

<sup>31</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 127 unter vergleichender Bezugnahme auf JAI-DE, W.: Wertewandel? Grundfragen zur Diskussion. Opladen 1983, S. 86; KLAGES, H.: Wertorientierungen im Wandel. Frankfurt/M 1985, S. 9-16; KRON, F.: Grundwissen Pädagogik. München 1988, S. 251-253.

<sup>32</sup> Ebd., S. 127.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., S. 128.

<sup>34</sup> LAUTMANN, R.: Wert..., a. a. O., S. 71f.; Hervorhebung bei Lautmann; auch SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 128.

<sup>35</sup> GRUNDGESETZ (GG) in der Fassung vom 1. Februar 1994.

Entfaltung seiner Persönlichkeit.“

Abs. 2, Satz 2: „Die Freiheit der Person ist unverletzlich.“

Diese Artikel spiegeln Werte im Recht wider. Werte, die am Naturrecht (überpositives Recht) orientiert sind. Das heißt, sie beinhalten die Idee der Gerechtigkeit; etwas, was den Idealzustand beschreibt, etwas, was (unbedingt) sein sollte, aber nicht wirklich realisiert ist.

Solche Grundannahmen werden aber nicht nur aus den gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen herauskristallisiert. Sie stehen zusätzlich in Verbindung mit dem Menschenbild, welches jeder Mensch (implizit) hat und sein Handeln ebenfalls (implizit) danach ausrichtet. Darauf werde ich im nächsten Abschnitt konkreter eingehen.

### 1.2.2 Das Menschenbild

Was genau ist das Menschenbild und inwiefern ist es handlungsweisend? Haben wir doch gerade festgestellt, daß Werte und Normen ‘diese Aufgabe übernehmen’: „Das menschliche Handeln“, sagt Schilling, „wird von Werten und Normen bestimmt.“<sup>36</sup> Dies läßt sich so erst mal auch auf das pädagogische Handeln beziehen. Pädagogisches Handeln muß aber, wenn es verantwortliches pädagogisches Handeln sein soll, sich seiner Intentionen und damit einhergehend seiner Ziele bewußt sein, also reflexiv sein. Wenn der Pädagoge oder die Pädagogin nun ihr Handeln, ihre Intentionen und ihre Ziele reflektiert und in Verbindung damit kritisch hinterfragt, bleibt wiederum die Frage nach dem Wertmaßstab für ihre erzieherische Tätigkeit im Raum. Neben Werten und Normen, die sich vornehmlich in der Auseinandersetzung des einzelnen mit der menschlichen Gemeinschaft formieren, gibt es auch noch das Nachdenken über das ‘Wesen Mensch’ an sich, das den Menschen einerseits zu Grundannahmen über sich selbst, den Menschen als Individuum, und andererseits auch zu Aussagen über den Menschen in-

---

<sup>36</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 125.

nerhalb der Gesellschaft führt und insgesamt als Menschenbild beschrieben wird.

„Jeder Pädagoge“, so Schilling, „(wie jeder Mensch überhaupt) hat ein bestimmtes Bild vom Menschen, das Grundlage seiner pädagogischen Entscheidungen ist. Von ihm leitet er bewußt oder unbewußt seine Ziele ab.“<sup>37</sup>

Konstituiert sich hier ein Widerspruch zu den vorher gemachten Aussagen in bezug darauf? Nein, es besteht ein Zusammenhang: Werte und Normen können nur in Verbindung mit einer bestimmten anthropologischen Auffassung entstehen. „Sie [die Anthropologie, R. J.] klärt innerhalb der Pädagogik die Frage nach den Werten, Normen und Zielen pädagogischen Handelns.“<sup>38</sup> Anders herum wird das eigene Menschenbild durch ‘reflektierte Erfahrungen’, die ein Mensch innerhalb der sozialen Gemeinschaft, also in der Interaktion mit anderen sozialen Wesen, macht, beeinflußt und gegebenenfalls verändert. Werte, Normen und Menschenbild stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander. Ich werde in einem späteren Teil dieses Kapitels darauf eingehen, welche anthropologischen Grundannahmen auf mein Verständnis von Erziehung und damit auch auf das Lernverständnis direkt Einfluß nehmen, aber keine grundsätzliche Abhandlung über die Anthropologie oder ‘Pädagogische Anthropologie’ führen. Doch zunächst soll uns interessieren, ob dieses Verhältnis (Werte, Normen, Menschenbild) als alleinige Legitimationsbasis für pädagogisches Handeln und dessen Ziele (letztendlich auch das der ‘Selbstbestimmung’) ausreicht. Der Begriff ‘pädagogisches Handeln’ sagt es bereits:

Werte, Normen und das individuelle Menschenbild helfen mir als pädagogisch handelnde Person Anweisungen, Begründungen und Orientierungen für mein Handeln zu erhalten. Doch wie gehe ich in der konkreten Handlung, also in der didaktisch/methodischen Umsetzung, damit um? So können diese Orientierungen zum einen als *gegeben* gesehen werden. Auf der einen Seite durch z. B. in der Erziehung als von den Eltern bewußt vermittelte Werte und Normen oder auf der anderen Seite als durch die Sozialisation funktional gelernte und übernommene. Das hieße aber, daß sie dann nicht mehr hinterfragt würden. Von Selbstkritik und -reflexivität kann dann auf

---

<sup>37</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 172.

<sup>38</sup> Ebd., S. 176.

keinen Fall

mehr die Rede sein. Sie sind eben da, in Form von Anweisungen, Gesetzen, Richtlinien und daraus abgeleiteten Konzepten.

Oder man betrachtet sie zum anderen der *inhaltlichen* Begründung bedürftig. Handele ich pädagogisch, dann handele ich in der Öffentlichkeit, bzw. im öffentlichen Interesse. Schilling nennt es das 'öffentliche Menschenbild':

„Der (Sozial-)Pädagoge übt eine Tätigkeit aus, die keineswegs eine private Angelegenheit ist. Die betreffenden Personen, mit denen er arbeitet, haben ein Recht zu erfahren, was er mit ihnen vorhat, welche Ziele er verfolgt. Gibt der Sozialpädagoge seine Ziele nicht bekannt, dann handelt es sich um Manipulation und nicht um Erziehung. Er muß also bereit sein, über seine Ziele, d. h. sein Menschenbild zu diskutieren.“<sup>39</sup>

Auch Jank/Meyer verweisen auf die Notwendigkeit der Rechtfertigung des pädagogischen bzw. didaktisch/methodischen Handelns von PädagogInnen vor ihren Zielgruppen, Eltern, Vorgesetzten und nicht zuletzt vor sich selbst. Schilling erwähnt hier allerdings nur die Unumgänglichkeit der Rechtfertigung, bleibt einen methodischen Vorschlag an dieser Stelle aber schuldig. Jank/Meyer erkennen zwei grundsätzlich verschiedene Formen: Die Verfahrenslegitimation und die Legitimation durch Diskurs.

Im ersten Fall<sup>40</sup> handelt es sich um eine Umformulierung der Legitimationsfrage: Nicht mehr wie Legitimation theoretisch lösbar sei, sondern wie die Mitglieder einer Gesellschaft oder einer Institution dazu gebracht werden, die von einem sozialen System getroffene Entscheidung anzuerkennen, lautet die Frage. „Die Legitimation muß soweit als möglich *motivlos* werden, d.h. von den Wünschen und Interessen der Mitglieder des sozialen Systems abgelöst, dafür aber durch Einführung verbindlicher Verfahren gesichert werden.“<sup>41</sup> Die zweite Form der Legitimation „hält an der inhaltlichen Entscheidungsbedürftigkeit der Entscheidungen sozialer Systeme fest, rechnet aber nicht damit, daß diese Begründungen ein für allemal aus übergeordneten Normen hergeleitet werden können, sondern daß sie jederzeit - so gut wie eben möglich - im Diskurs hergestellt werden sollten“<sup>42</sup>.

Dieser von Jank/Meyer geforderte Diskurs basiert auf den von Jürgen Habermas formulierten Voraussetzungen für einen herrschaftsfreien Diskurs,

---

<sup>39</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 173.

<sup>40</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 88.

<sup>41</sup> Ebd., S. 88; Hervorhebung bei Jank/Meyer.

<sup>42</sup> Ebd., S. 89.

der sich durch eine von Handlungs- und Entscheidungsdruck entlastete Situation beruft, damit über die Geltung einer Norm diskutiert werden kann: Dafür ist es erforderlich, daß es keine Auflagen für die Selektion der GesprächsteilnehmerInnen und der Themen und Beiträge geben darf und daß zwangsfrei begründet wird, was heißt, daß neben dem ‘besseren Argument’ keine unterdrückenden Maßnahmen zur Überzeugung angewandt werden dürfen. „‘Wenn unter diesen Bedingungen über die Empfehlung, eine Norm anzunehmen, argumentativ, d.h. aufgrund von hypothetisch vorgeschlagenen alternativreichen Rechtfertigungen, ein Konsens zustande kommt, dann drückt dieser Konsens einen ‘vernünftigen’ Willen aus.’“<sup>43</sup> Wenngleich diese Forderung von der Möglichkeit der Herrschaftsfreiheit auszugehen in unserer Gesellschaft so nicht einzulösen ist, steckt hier folgende Idee drin: Je mehr die verschiedenen InteraktionsteilnehmerInnen sich gegenseitig zugestehen, daß sie tatsächlich und ernsthaft um Wahrheit bemüht sind, um so größer wird die Chance, der Wahrheit tatsächlich gemeinsam näher zu kommen, als wenn von vornherein dem oder der GesprächsteilnehmerIn unlautere Absichten unterstellt werden.<sup>44</sup> Was können wir für diesen Abschnitt festhalten?

Unser pädagogisches Handeln leitet sich aus den Werten und Normen ab, die in unmittelbarem Zusammenhang mit unserem Menschenbild stehen. Dies alleine reicht zur Legitimation unseres intentional ausgerichteten pädagogischen Arbeitens aber nicht aus. Um pädagogisch verantwortlich und reflexiv zu handeln, müssen all unsere Entscheidungen im Diskursverfahren legitimierbar sein. Dieser Form der ‘Rechtfertigung’ der eigenen pädagogischen Zielsetzungen und damit einhergehend des didaktisch/methodischen Vorgehens wird noch eine bedeutende Rolle innerhalb des KkH zuteil werden.

---

<sup>43</sup> HABERMAS, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. In: HABERMAS, J. u. LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag 1971, S. 148 zit. n. ebd., S. 89.

<sup>44</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 89.

### 1.2.3 Die Risiko-Gesellschaft

Unsere Gesellschaftsform im ‘hier und jetzt’ zeichnet sich durch zunehmende Subjektorientiertheit aus. Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim sprechen von der Individualisierung der Lebensformen. Was verstehen sie darunter?

„Mit diesem Begriff ist ein Ensemble gesellschaftlicher Entwicklungen und Erfahrungen gemeint, das vor allem durch zwei Bedeutungen gekennzeichnet ist [...]: Individualisierung meint zum einen die *Auflösung* vorgegebener sozialer Lebensformen - zum Beispiel das Brüchigwerden von lebensweltlichen Kategorien wie Klasse und Stand, Geschlechtsrollen, Familie, Nachbarschaft usw.; oder auch wie im Fall der DDR und anderer Ostblockstaaten, der Zusammenbruch staatlich verordneter Normalbiographien, Orientierungsmaßnahmen und Leitbilder. Wo immer solche Auflösungstendenzen sich zeigen, stellt sich zugleich die Frage: Welche neuen Lebensformen entstehen dort, wo die alten qua Religion, Tradition oder vom Staat zugewiesenen, zerbrechen? Die Antwort, auf die zweite Seite von Individualisierung verweisend, heißt schlicht: In der modernen Gesellschaft kommen auf den einzelnen neue institutionelle Anforderungen, Kontrollen und Zwänge zu. Über Arbeitsmarkt, Wohlfahrtsstaat und Bürokratie wird er in Netze von Regelungen, Maßgaben, Anspruchsvoraussetzungen eingebunden. [...]: all dies sind institutionelle Vorgaben mit dem besonderen Aufforderungscharakter, ein eigenes Leben zu führen.“<sup>45</sup>

Ulrich Beck hat an anderer Stelle „15 Thesen zur Sozialstruktur des ‘eigenen Lebens’“<sup>46</sup> formuliert, in der es in ‘These 1’ heißt: „Der Zwang und die Möglichkeit, ein eigenes Leben zu führen, entstehen in der hochdifferenzierten Gesellschaft.“<sup>47</sup> Zusammengefaßt lassen sich zwei Merkmale herauslösen: Die Chancen zur individuellen Entfaltung sind in dieser Gesellschaft sehr groß; der Aufbau einer eigenen Identität wird dabei aber immer schwieriger. In diesem Kontext offenbart sich die Risiko-Gesellschaft. Während es in traditionellen Gesellschaftsformen so war, daß man in ihre Vorgaben hineingeboren wurde, muß man jetzt aktiv etwas dafür tun. „Hier muß man erobern, in der Konkurrenz um begrenzte Ressourcen sich durch-

---

<sup>45</sup> BECK, U. u. BECK-GERNSHEIM, E.: Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: DIESELBEN (Hg.): Riskante Freiheiten. 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag 1994, S. 11f.; Hervorhebung bei Beck u. Beck-Gernsheim.

<sup>46</sup> Vgl. und siehe BECK, U.: Das „eigene Leben“ in die Hand nehmen. Pädagogik und Postmoderne. In: PÄDAGOGIK, Heft 7-8/96, S. 41-47.

<sup>47</sup> Ebd., S. 41; im Original hervorgehoben.

zusetzen verstehen - und dies nicht nur einmal, sondern tagtäglich.“<sup>48</sup> ‘These 3’ in Becks Artikel lautet: „Das eigene Leben ist also das durch und durch institutionenabhängige Leben. An die Stelle bindender Traditionen treten die Vorgaben, ein eigenes Leben zu organisieren.“<sup>49</sup>

Beck beschreibt weiter, daß die eigene Biographie eines Menschen sich zur Risikobiographie innerhalb dieser Risiko-Gesellschaft umformiert (These 4): „In der Risikogesellschaft in diesem biographischen Sinne bleiben selbst hinter den Fassaden von Sicherheit und Wohlstand die Möglichkeiten des Abgleitens und Absturzes immer präsent. [...] Trotz - oder besser: wegen - der institutionellen Vorgaben und der oft unkalkulierbaren Unsicherheit ist also das eigene Leben zur Aktivität verdammt.“<sup>50</sup> These 9 und 10 in Becks Aufsatz stellen das ‘eigene Leben’ als ein experimentelles und ein reflexives dar. „Soziale Reflexionen - Verarbeitung widersprüchlicher Informationen, Gespräch, Verhandlung, Kompromiß - und eigenes Lebens [sic] sind fast bedeutungsgleiche Wörter. Die Lebensführung muß angesichts vielfältiger, sich widersprechender Anforderungen in einem Raum globaler Unsicherheit aktiv, man kann ruhig sagen: gemanagt werden.“<sup>51</sup> „Überlieferte Lebensrezepte und Rollenstereotype versagen. Zukunft kann nicht aus Herkunft abgeleitet werden. Die Lebensführung wird historisch vorbildlos.“<sup>52</sup>

Selbstbestimmung bekommt in diesem Sinne eine zweifache Bedeutung. Zum einen bedeutet sie Kompetenzen zu entwickeln und einzusetzen, um das Angebot der Möglichkeiten der individuellen Entfaltung bestmöglich umzusetzen und ‘auszunutzen’, zum anderen heißt es aber auch (und mit diesem Zitat Becks möchte ich ein Fazit ziehen) folgendes:

„In einer Welt der Widersprüche muß der einzelne [...] ein hohes Maß an Autonomie anstreben und herstellen; aber *Autonomie* meint *nicht* Egoismus. Sie setzt im Gegenteil das Umgehenkönnen mit Unsicherheiten, Interdependenzen und Reziprozitäten voraus.“<sup>53</sup> Beck und Beck-Gernsheim folgern: „Die Folgen [dieser Risiko-Gesellschaft, R. J.] - Chancen wie Lasten - verlagern sich auf die Individuen, wobei diese freilich, angesichts der hohen

---

<sup>48</sup> BECK, U. u. BECK-GERNSHEIM, E.: Individualisierung..., a. a. O., S. 12.

<sup>49</sup> BECK, U.: Das..., a. a. O., S. 42; im Original hervorgehoben.

<sup>50</sup> Ebd., S. 42.

<sup>51</sup> Vgl. u. siehe ebd., S. 43.

<sup>52</sup> Ebd., S. 43.

<sup>53</sup> Ebd., S. 46; Hervorhebung bei Beck.

Komplexität der gesellschaftlichen Zusammenhänge, vielfach kaum in der Lage sind, die notwendig werdenden Entscheidungen fundiert zu treffen, in Abwägung von Interesse, Moral und Folgen.“<sup>54</sup> Der Mensch wird in dieser Gesellschaft durch diese Veränderung in bezug auf die Werte und damit der Lebensverhältnisse in gewisser Weise radikal fremdbestimmt. „Individualisierung, so gesehen, ist eine gesellschaftliche Dynamik, die nicht auf einer freien Entscheidung der Individuen beruht. [...] Die Menschen sind zur Individualisierung verdammt. Individualisierung ist ein Zwang [...].“<sup>55</sup>

Unter diesen Voraussetzungen, unter denen erzogen und gelernt wird, erscheint Selbstbestimmung als unerlässliches übergeordnetes Ziel. Außerdem erscheint das Ziel der Selbstbestimmung in diesem Kontext nur mit dem weiteren Ziel der Emanzipation einhergehen zu können bzw. zu müssen. Emanzipation meint die „Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit“<sup>56</sup>. Es steckt in diesem Begriff, daß Freiheit und Selbstbestimmung bisher noch nicht realisiert worden sind bzw. realisiert werden konnten. Durch die Gewöhnung an sozialisationstheoretische Zwänge wird das Ziel der Selbstbestimmung bedroht. Will (oder soll) der Mensch selbstbestimmt sein, muß er sich von gesellschaftlichen Zwängen emanzipieren können. Demnach sucht pädagogisches Handeln nach dieser geforderten Maxime, die Emanzipation auch als übergeordnetes Ziel zu verwirklichen. Aus anderer Perspektive könnte es aber auch heißen, daß Emanzipation nicht Ziel der Erziehung, sondern Erziehung ein Mittel der Emanzipation ist, welches erst die Handlungsspielräume für das Ziel Selbstbestimmung ermöglicht.<sup>57</sup>

Wie dem auch sei - die *Zielnorm* und die *Tätigkeitsnorm* von Emanzipation betonen einmal mehr die Bedeutung der qualitativen Merkmale von Lernprozessen. Und somit auch für die Planung derselben in bezug auf das übergeordnete Erziehungsziel 'Selbstbestimmung'. In diesem Sinne erscheint es mir an dieser Stelle wichtig, kurz die Kritische Erziehungswissenschaft hervorzuheben, deren leitendes Erkenntnisinteresse das emanzipatorische ist. Es geht innerhalb dieser darum, das pädagogische Gebiet so zu ordnen und

---

<sup>54</sup> BECK, U. u. BECK-GERNSHEIM, E.: Individualisierung..., a. a. O., S. 15.

<sup>55</sup> Ebd., S. 14.

<sup>56</sup> DUDEN: Das Fremdwörterbuch. Band 5. 5., neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag 1990, S. 214.

<sup>57</sup> Vgl. HUBER, G. L.: Selbstbestimmung..., a. a. O., S. 37f.

zu gliedern, daß Selbstbestimmung und Vernünftigkeit der einzelnen Subjekte gefördert und nicht verhindert werden.<sup>58</sup>

Wir können festhalten, daß die „Verpflichtung der Erziehung auf die historisch überlieferte Norm der Aufklärung und Emanzipation [...] nicht zwingend logisch begründet werden (kann), aber sie scheint das sinnvollste und tragfähigste Postulat auf allgemeiner Ebene zu sein, das derzeit denkbar ist“<sup>59</sup>. Diese Verpflichtung oder dieser Anspruch auf Aufklärung und Emanzipation enthält ein Stück Utopie, das das Bemühen darum lohnend macht. Solange der Mensch als Individuum innerhalb einer Gesellschaft eingebunden ist und zugleich aktiv die Veränderung derselben bewirkt, „hat die Pädagogik keine andere Wahl als den ungelösten Anspruch der Aufklärung als Ziel vor sich herzutragen“<sup>60</sup>.

Damit bin ich wieder bei der Ausgangsthese (von Jank/Meyer), die ich an den Anfang dieses Kapitels gestellt hatte. Auch die beiden bekanntesten (klassischen) didaktischen Theorien in (West-) Deutschland stehen mit ihren obersten Richtzielen mit dieser Forderung in Einklang. In Klafkis weiterentwickelter bildungstheoretischer Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik lauten die grundlegenden Ziele:

Selbstbestimmungsfähigkeit; Mitbestimmungsfähigkeit; Solidaritätsfähigkeit.

„Die generelle Zielbestimmung [...] wird hier darin gesehen, den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer *Selbstbestimmungs-* und *Solidaritätsfähigkeit*, deren eines Moment *Mitbestimmungsfähigkeit* ist, zu geben. Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit schließen, als konstitutive Momente, rationale Diskursfähigkeit, d. h. Fähigkeit zur Begründung und Reflexion, entwickelte Emotionalität und Handlungsfähigkeit, d. h. die Fähigkeit ein, auf die eigenen Beziehungen zur natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit im Sinne begründender Zielsetzungen aktiv einzuwirken.“<sup>61</sup>

<sup>58</sup> Vgl. dazu und Überblick bei GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 38f.

<sup>59</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 77.

<sup>60</sup> Ebd., S. 77.

<sup>61</sup> KLAFKI, W.: Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: GUDJONS, H., TESKE, R. u. WINKEL, R. (Hg.): Didaktische Theorien. 6. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag 1991, S. 12; Hervorhebung bei Klafki.

Schulz' weiterentwickelte lehrtheoretische Didaktik (Hamburger Modell) von der sehr stark von Heimann geprägten lerntheoretischen Didaktik (Berliner Modell) beinhaltet die folgenden zentralen Begriffe:

Kompetenz, Autonomie, Solidarität.

„Die Intention [...] *Kompetenz* zu vermitteln, d. h. hier die zur individuellen und gesellschaftlichen Reproduktion erforderlich erachteten Kenntnisse, Fertigkeiten, und Einstellungen, ist nur in einem Kontext legitimiert, in dem damit ausdrücklich zugleich *Autonomie*, Selbstbestimmung gefördert wird. Verfügung über sich selbst als Anspruch aller Menschen. Aus diesem Anspruch ergibt sich ein anderer: Handeln nach verallgemeinerungsfähigen, d. h. nicht gegen Kompetenz- und Autonomiestreben anderer gerichteten Normen, und Mitdenken, Mitfühlen und Mithandeln mit denen, die jeweils um partikularer Interessen willen benachteiligt werden: *Solidarität*. Diese Intentionen stehen in einem Implikationszusammenhang, in dem sie einander wechselseitig näher bestimmen: Kompetenz nicht ohne Selbstbestimmung, Selbstbestimmung nicht ohne Kompetenz; Solidarität als Verantwortung für die Selbstbestimmung des anderen, keine Selbstbestimmung ohne Solidarität; aber auch kein Kompetenzstreben auf Kosten der Solidarität und keine Solidarität auf Kosten der Kompetenzvermittlung.“<sup>62</sup>

Schulz' und Klafkis didaktische Theorien haben sich über die Jahre der Erfahrung, Entwicklung und der Reflexion immer mehr angeglichen. Jank/Meyer sprechen von einer „Beinahe-Fusion der Positionen“<sup>63</sup>. Auch Schulz und Klafki haben die Annäherung ihrer Modelle selbst zur Sprache gebracht.<sup>64</sup> Ihre Richt- bzw. obersten Erziehungsziele klingen von der Wortwahl her verschieden, laufen im Grunde aber auf dasselbe hinaus. Diesen Ausführungen zu den obersten Erziehungszielen kann ich mich anschließen. Dennoch bleibt die Frage: Wie strukturiere ich Lehr-Lern-Prozesse, um diese Form der Selbständigkeit, der Selbst- und Mitverantwortung wie der Selbstbestimmung beim zu Erziehenden zu erreichen? Terhart benannte (siehe 1.2) verschiedene Synonyme, die seiner Meinung nach für den Begriff der Selbständigkeit bzw. der Selbstbestimmung eingesetzt werden können. Er nannte darunter auch folgende Begriffe, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Tätigkeit 'Lernen' stehen: entdeckendes Lernen,

---

<sup>62</sup> SCHULZ, W.: Die lehrtheoretische Didaktik. In: GUDJONS, TESKE, WINKEL: Didaktische..., a. a. O., S. 33f.; Hervorhebung bei Schulz.

<sup>63</sup> Siehe dazu JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 221.

<sup>64</sup> Vgl. dazu KLAFKI, W., OTTO, G. u. SCHULZ, W.: Didaktik und Praxis. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1977, S. 7 und KLAFKI, W. in GUDJONS, TESKE, WINKEL: Didaktische..., a. a. O., S. 108.

selbstorganisiertes Lernen, selbstgesteuertes Lernen, autonomes Lernen, handlungsorientiertes Lernen, Lernen lernen.

Für mich und damit auch für das KkH stehen das ‘Lernen lernen’ und in Verbindung damit das handlungsorientierte Lernen an zentraler Stelle. Daß ich mit dem ‘Lernen lernen’ die **‘formale Bildung’ nicht als das Maß aller Dinge** ansehe, wird sich im Verlauf dieser Arbeit noch herausstellen. Die Betonung des ‘Lernen lernens’ bezieht sich in besonderer Weise auf den Terminus Methodenkompetenz, der sich im KkH ebenfalls als ein zentrales Moment herausstellen wird. Ich hatte eingangs des Kapitels schon erwähnt, daß ich auf den Begriff des ‘Lernen lernens’ näher eingehen werde, weil ich über diesen Begriff die Brücke zu dem der ‘Methodenkompetenz’ schlagen werde. Zu lernen wie man lernt befähigt die Menschen nach meiner Überzeugung zu mehr Selbstbestimmung, schafft mehr Eigenverantwortung und Selbstvertrauen. Daraus erwächst nach meiner Überzeugung dann auch die Solidarität, die Mitbestimmung und das aktive Mithandeln, Mitgestalten der gesellschaftlich relevanten Prozesse. Doch bevor ich dahin komme, kann ich nicht umhin, zuvor mein Erziehungs- und damit einhergehend mein Lernverständnis darzulegen, denn das ist grundlegend für jegliche Strukturierung von pädagogisch orientierten (didaktisch/methodischen) Lehr-Lern-Prozessen.

### **1.3 Der Bildungsbegriff des Konzepts der konzertierten Handlung**

Selbstbestimmung, Erziehung und Bildung, Lernen (lernen), pädagogisches Handeln - wie paßt das alles zusammen? Ich behaupte, daß der Mensch zur Erreichung größtmöglicher Selbstbestimmung gelernt haben muß, wie man lernt. Diese Einstellung, die sich in konkretes pädagogisches Handeln umsetzen muß, zeigt sich im zweiten Kapitel bei der ausführlichen Darlegung und Erläuterung des ‘Konzepts der konzertierten Handlung’. Diese Einstellung setzt aber noch etwas anderes voraus. Nämlich ein pädagogisches Grundverständnis, genauer gesagt: Ein Erziehungsverständnis. Dies beinhaltet

tet wieder implizit ein (Lehr-) Lernverständnis, denn, wie wir schon bei Schilling gehört haben, ist der Generalbegriff der Pädagogik (siehe Einleitung) das Lernen. Damit verbunden sind Grundannahmen über den Menschen, die eine Person dazu veranlassen, von pädagogischen Haltungen und Einstellungen überzeugt zu sein und danach zu handeln: Die Rede ist von der Anthropologie. Alle diese eben aufgeführten Elemente bedürfen einer pädagogischen Grundkategorie, eines pädagogischen Leitbegriffs. Es geht darum, Auskünfte darüber zu erteilen, warum der oder die ErzieherIn gegenüber den Educanden diese oder jene Maßnahme ergreift. Wie ich schon in der Einführung zu diesem Kapitel andeutete, habe ich mich für den Bildungsbegriff als pädagogische Leitkategorie entschieden. Warum? Wenn pädagogische Mittel und Wege, Hilfen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen begründ- und verantwortbar bleiben oder werden sollen, wenn alle pädagogischen Bemühungen den Anspruch an uns alle stellen, lebenslanges Lernen zu ermöglichen und zwar nicht im Sinne eines unverbundenen Neben- oder gar Gegeneinander von ‘x-beliebigen’ Einzelaktivitäten, dann ist eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff unabdingbar.<sup>65</sup>

Hierin sind sich heute mittlerweile alle Didaktiker einig: „Die meisten [...] didaktischen Modelle [...] betonen (heute) [...] die Notwendigkeit einer begründenden *Bildungstheorie* (Klafki, Schulz, Winkel, H. Meyer u. a.).“<sup>66</sup>

Unter der Zielformulierung der Selbstbestimmung gilt es laut Jank/Meyer „eine Bildungstheorie zu entwickeln, in der geklärt oder zumindest angedeutet wird, an welchen Inhalten und mit welchen Methoden“<sup>67</sup> Menschen lernen können, die gesetzten Ziele zu erreichen, für das KkH eben ‘selbstbestimmt’ und ‘mündig’ zu werden. Der inhaltlich ausgefüllte Bildungsbegriff als übergreifende pädagogische Zielkategorie bezeichnet „zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskriterien für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen“<sup>68</sup> und damit auch für didaktisch/methodische Modelle, die die konkrete theoretische Deskription sowie praktische Umset-

---

<sup>65</sup> Vgl. hierzu RAINER, W.: Lernen lernen. Ein Bildungsauftrag der Schule. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag 1980, S. 23 und KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1994, S. 44.

<sup>66</sup> GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 232; Hervorhebung bei Gudjons.

<sup>67</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 77.

<sup>68</sup> KLAFKI, W.: Neue..., a. a. O., S. 44.

zung dessen bedeuten. Blankertz sagt, daß mit dem Bildungsbegriff folgende pädagogische Norm in die Didaktik eingesetzt ist: „Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst richten können.“<sup>69</sup> Das heißt nichts anderes, als daß die Lernenden das Recht haben, die Inhalte für sich eigenverantwortlich zu verarbeiten und zu verwenden.

Im folgenden werde ich den für das KkH relevanten Bildungsbegriff darlegen. Ausgehend davon wird das dafür relevante Erziehungs- bzw. Lernverständnis und damit einhergehende Menschenbild in bezug auf anthropologische Grundannahmen erörtert werden.

Ich hatte bereits erwähnt, daß das Lernen lernen ein zentrales Element des KkH darstellt. Ebenfalls erwähnte ich, daß damit nicht die uneingeschränkte Übernahme der ‘formalen Bildung’ gemeint sei. Der Bildungsbegriff für das Konzept der konzertierten Handlung setzt sich aus mehreren Teilen zusammen. Der erste Teil lautet: ‘Wenn der Mensch gelernt hat, wie man lernt (oder: zu lernen), dann ist er der Selbstbestimmung fähig.’ Mit anderen Worten behaupte ich also: ‘Gebildet ist der Mensch, der gelernt hat zu lernen’. Diese These beinhaltet zwei grundsätzlich zu klärende Dinge. Zum einen muß nach dem Verhältnis zwischen Bildung und Lernen lernen gefragt werden. Zum anderen kommt der Begriff ‘(L)lernen’ in dieser These zweimal vor. Das impliziert die Frage nach dem Lernverständnis. Letzere Frage soll im folgenden zuerst beantwortet werden. Dafür muß ich allerdings weiter ausholen. Das Lernverständnis beruht auf einer impliziten Anthropologie, einer das ‘Wesen Mensch’ betreffenden Grundannahme.

---

<sup>69</sup> BLANKERTZ, H.: Theorien..., a. a. O., S. 41.

### 1.3.1 Anthropologische Grundaussagen

Es wird in der Literatur häufig von der Lernbedürftigkeit und der Lernfähigkeit gesprochen. Von der Lernfähigkeit wird die Lernbedürftigkeit deduziert und im gleichen Atemzug die Erziehungsbedürftigkeit begründet. Brezinka überprüft die Begriffe der Lernfähigkeit und der Lernbedürftigkeit und kommt zu der Erkenntnis, daß der Mensch aufgrund seiner organischen Ausstattung auf Lernen angewiesen ist, d. h. naturbedingt unter Zwang steht, lernen zu müssen. Lernen ist für den Menschen genauso unausweichlich wie seine Reifung und sein körperliches Wachstum. Brezinka führt aus:

„Er ist durch seine Natur zum Lernen determiniert, d. h. er ist dazu bestimmt, *etwas* zu lernen, aber es ist genetisch nicht festgelegt, *was* er lernt. Hinsichtlich möglicher Lernergebnisse hat er dank seiner Anlagen einen großen Spielraum. Ich schlage vor, für diesen Sachverhalt den *Begriff der organischen Determiniertheit zum Lernen* zu verwenden. Sie hängt mit dem Mangel an ererbten Verhaltensbereitschaften, an Instinktmechanismen und angeborenen Antriebsregulatoren zusammen. Sie ist notwendig für ein Lebewesen, das statt dessen Intelligenz, Fähigkeit zum Symbolgebrauch, Fähigkeit zur Hervorbringung, zur Weitergabe und zur Übernahme von Kultur besitzt. Ein Lebewesen, dessen seelische Verfassung im Geburtszustand so plastisch, unbestimmt und bestimmbar ist wie die des Menschen, kann sich nur dadurch am Leben erhalten, daß es gerade jene Kenntnisse, Haltungen, Gefühlsdispositionen und technischen Fähigkeiten lernt, die die Orientierung, die Kanalisierung der Antriebe und das Zusammenleben mit Sozialpartnern in jener bestimmten Umwelt ermöglichen, in die es hineingeboren wird.“<sup>70</sup>

Ich kritisiere Brezinka an dieser Stelle und weise seine Sichtweise, die menschliche Lernfähigkeit **nur** als Kompensation seiner biologischen Mangelausstattung zu verstehen, vehement zurück. Obwohl er mit dieser einseitigen Betrachtungsweise, alle menschlichen Möglichkeiten nur auf die biologische Mangelausstattung zurückzuführen, m. E. zu eng bleibt, lassen sich einige Grundannahmen über das Wesen Mensch aus diesem Zitat Brezinkas herauskristallisieren.

---

<sup>70</sup> BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 5. verb. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 1990, S. 180 unter vgl. Bezugnahme auf DERSELBE: Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation. Stuttgart: Klett 1971, S. 20-48 und DERSELBE: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt/UTB 1981, S. 42ff.; Hervorhebung bei Brezinka.

Die möchte ich hervorheben. Aber eben nicht nur in bezug auf notwendige Kompensationsmechanismen der biologischen Mangelausstattung, sondern als bewußte Möglichkeit der menschlichen Entwicklung.

Zum einen sagt er, daß der Mensch 'instinktarm' und damit ein Mängelwesen ist (im Vergleich zum Tier z. B., das ab der Geburt über mehr ererbte Verhaltensbereitschaften verfügt). Zum anderen sieht er den Menschen als geistbegabtes Wesen, das über Intelligenz verfügt und fähig zum Symbolgebrauch ist (z. B. Sprache). Des weiteren beschreibt er den Menschen als kulturschaffend, unbestimmt und als soziales Wesen. Der Mensch ist genetisch festgelegt, daß er lernen muß, aber so offen, daß er selbst entscheiden kann, was er lernen will. Der Mensch verfügt über ein 'Ich'.<sup>71</sup>

Brezinka leitet aus dieser organischen Determiniertheit zum Lernen nicht gleichzeitig auch das Bedürfnis des Menschen auf Erziehung ab. Er erläutert, daß Menschen auch ohne die Anregung von außen zum Lernen kommen würden und Erziehungsbedürftigkeit nur dann bejaht wird, wenn Menschen gewisse Idealzustände als Sollensbestimmung für andere Menschen sehen. Er wendet sich gegen den Begriff der generellen Erziehungsbedürftigkeit, weil er darin die Gefahr sieht, die Menschwerdung als nur noch einseitig unter dem Gesichtspunkt der Erziehung zu sehen, die sodann auch als „pseudo-wissenschaftliche Rechtfertigung“ von totalitären Erziehungssystemen zur weitestgehenden Planung aller sozialen und kulturellen Einflüsse eines Menschen benutzt werden kann. Brezinka plädiert dafür, wenn in einzelnen Fällen, wo eine für den Erwerb einer bestimmten psychischen Disposition, unabdingbare, unter den Begriff der Erziehung fallende Handlung notwendige Bedingung benötigt wird, von der „*Notwendigkeit der Erziehung*“ im Hinblick darauf zu sprechen.<sup>72</sup> Wie verhält es sich unter dieser Voraussetzung mit der in der anthropologischen Grundlegung der Pädagogik oftmals zitierten These Kants, „wonach der Mensch das einzige Wesen ist, das erzogen werden muß, weil es ohne Erziehung nichts ist“<sup>73</sup>? Für mich

---

<sup>71</sup> Ähnliche und andere anthropologische Grundaussagen über den Menschen sind in vielfältigster Weise auch von anderen AutorInnen und Philosophen gemacht worden. Einen Kurzüberblick bietet GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 163-166, auch SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 176-181.

<sup>72</sup> Vgl. und siehe dazu BREZINKA, W.: Grundbegriffe..., a. a. O., S. 189, 184f. u. 217f.; Hervorhebung bei Brezinka.

<sup>73</sup> RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 47.

steckt die Lösung des Konflikts in der Definition bzw. im Verständnis von Erziehung, das im folgenden Abschnitt behandelt werden wird.

### 1.3.2 Erziehungsverständnis

Brezinka versteht unter Erziehung Handlungen, „durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern“<sup>74</sup>. Der Begriff ‘versuchen’ in dieser Definition sagt es bereits: Die angestrebte Veränderung oder Förderung kann der oder die Erziehende nicht vollbringen, denn es handelt sich hierbei immer um eine Lernleistung, die nur der oder die zu Erziehende selbst erbringen kann. Damit sind wir wieder bei Schillings Aussage, daß es in der Pädagogik immer um Lernen geht. In diesem Sinne setzt Schilling fort:

„Man kann Änderungen im Dispositionsgefüge eines anderen Menschen nicht direkt herbeiführen, sondern höchstens indirekt über [...] Lerngelegenheiten, sowie über die Einflußnahme auf seine Motivation etwas dazu beizutragen versuchen. Die Leistung des Lernens kann nur der Lernende selbst vollbringen. Der Erzieher kann lediglich Hilfe beim Lernen bieten.“<sup>75</sup>

Zurück zur These Kants: Wilhelm Rainer wandelt die These Kants ein wenig in Richtung des Begriffs ‘Lernen’ ab und sagt, daß „der Mensch vor allem durch das Mensch ist, was er gelernt hat“<sup>76</sup>. Damit wird ‘Lernen’ in eine viel zentralere Rolle für den Menschen gerückt. Rainer erläutert:

„Der Mensch ist in Ermangelung seiner Ausstattung mit einem fertigen, strukturierten Verhaltensrepertoire, auf die Fähigkeit des Lernens angewiesen. [...] Es eröffnet ihm die Möglichkeit, über reine Anpassung hinauszuwachsen und Systeme menschlichen Lebens bzw. Überlebens, die wir Kultur nennen, aufzubauen und zu verändern.“<sup>77</sup>

Zusammengefaßt kann also festgehalten werden, daß die Offenheit des Menschen, als ein spezifisches Merkmal seiner selbst, ihn mit der Fähigkeit, sich über Lernprozesse zu bilden, ausstattet. Dieses (Lern-)Verständnis vom

---

<sup>74</sup> BREZINKA, W.: Grundbegriffe..., a. a. O., S. 95.

<sup>75</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 132.

<sup>76</sup> RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 47.

<sup>77</sup> Ebd., S. 47.

Menschen ist grundlegend für das KkH und darauf basierend erhebt sich das dafür relevante Erziehungsverständnis:

*‘Unter Erziehung verstehe ich soziale Handlungen, die den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit die Möglichkeit bieten, signifikant zu lernen, um so die Fähigkeit zu erlangen, sich handelnd in der ihm zugewiesenen bedingten Freiheit bestmöglich selbst zu bestimmen und seine Persönlichkeit zu entfalten.’*

Was genau sagt diese Definition aus? Es geht im Erziehungsprozeß um **Handlungen** im Sinne der **Intentionalität**, also um **zielgerichtetes, subjektiv bewußtes und reflexives** Verhalten, das **auf andere Menschen bezogen** ist, also **sozial** ist. **Ganzheitlich** heißt in diesem Zusammenhang, daß der **Mensch** hier als **mehr denn nur denkendes Wesen** betrachtet wird (das wird im Anschluß noch eingehender erläutert). **‘Die Möglichkeit bieten’** soll an dieser Stelle den **pädagogischen Realismus** in bezug auf die **Lernleistung des zu Erziehenden** betonen: **Ich kann als erziehende Person nur anbieten, aber nicht wirklich jemand anderen gezielt verändern!** Der nächste Abschnitt in dieser Definition hebt das **Zentrum der Pädagogik** an sich hervor: Es geht immer um **Lernen**. Da der Mensch aufgrund seiner Natur gezwungen ist zu lernen, kann ich als professionelle/r Lernhelfer oder -helferin in besonderer Weise dafür sorgen, daß der oder die zu Erziehende für sich **signifikant**, also **für sich bedeutsam, lernt**. Damit einher geht der Begriff des Handelns. **Der Mensch lernt handelnd, und drückt sich im Handeln aus.** (Auch dem Handlungsbegriff wird noch eine eingehendere Betrachtung zuteil.) Die **ihm zugewiesene Freiheit** bezieht sich darauf, daß der Mensch in einem **dialektischen Verhältnis „von Offenheit und Verhaftung in der Lebenswelt“** steht. Seine Offenheit

„begründet die Bestimmung des Menschen als Bestimmung seiner selbst und seines Verhältnisses zur Welt. Allerdings steht der Mensch nicht in *der* Welt, mit *der* Kultur, sondern in einer ‘umwelthaft beschränkten Welt’; es ist die konkrete Lebenswelt einer Gesellschaft, in der der Mensch handelt. Zwar ist dem Menschen als bildsamem Wesen die Chance gegeben, in Selbstbestimmung die Grenzen der eigenen Lebenswelt zu überschreiten, aber auch zurückgelassene Lebenswelten wirken durch darin erworbene Handlungsmotive nach.“<sup>78</sup>

<sup>78</sup> RAINER, W. u. SCHLUDERMANN, E.: Bildungsziel: Soziales Lernen. München: Franz Ehrenwirth Verlag GmbH 1979, S. 16.

Nur aus dem Kontext der gesellschaftlichen Bedingungen und den damit verbundenen Grenzen wie in der Verantwortung für seine ihn umgebende Lebenswelt kann der Mensch in diesem Rahmen selbstbestimmt handelnd leben und seine Persönlichkeit entfalten.

Wieder steht in diesem Zusammenhang der Begriff des Handelns an einer zentralen Position. Ich sagte bereits, daß der Mensch sich im Handeln ausdrückt und handelnd lernt. Dies ist eine weitere anthropologische Grundannahme, die sich auf das ‘Geistwesen’, das über Intelligenz verfügt, orientiert. Dieses ‘Handeln’ drückt sich nach Herbert Zdarzil in Reflexivität, Selbstbestimmung, Selbstgestaltung und (Selbst-)Darstellung aus.<sup>79</sup>

„Als Reflektierender spanne ich [...] die unmittelbare Verwirklichung meiner Verhaltensantriebe ab, ich verhalte mich nun zu diesen Verhaltensantrieben als meinen Handlungsmotiven: indem ich, reflektierend, zwischen ihnen abwäge oder indem ich, aus der Reflexion heraustretend - als ‘intelligibler Charakter’ - mich selbst ihnen gegenüber bestimme [...]“.<sup>80</sup>

Im Zusammenwirken dieser geistigen Leistungen ist es dem Menschen möglich, seine künftige Gestalt planend zu antizipieren und bewußt zu intendieren.<sup>81</sup> Mit anderen Worten: Der Mensch verhält sich nicht, sondern er handelt. In diesem Sinne verstehe ich Verhalten und Handeln: Handeln bedeutet absichtsvolles, zielgerichtetes Verhalten. „Der Mensch - ein handelndes Wesen“<sup>82</sup>, mit diesem Zitat Gehlens kann ich mich einverstanden erklären. Jedoch rücke ich von seiner rein biologischen Sichtweise ab, die das geistige Wesen des Menschen und damit sein Handeln als Kompensation seiner biologisch-natürlichen Mängel (z. B. im Vergleich zum Tier), ähnlich wie Brezinka, versteht.<sup>83</sup>

---

<sup>79</sup> Vgl. ZDARZIL, H.: Pädagogische Anthropologie. Studien zur Kategorialanalyse der Erziehung und der Erziehungswissenschaft. Heidelberg: Quelle und Meyer 1972, S. 30-51.

<sup>80</sup> Ebd., S. 43.

<sup>81</sup> Vgl. ebd., S. 47.

<sup>82</sup> GEHLEN, A.: Anthropologische Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 1961, S. 48.

<sup>83</sup> Die hier angesprochene Sichtweise Gehlens soll im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt und erläutert werden. Vgl. dazu im besonderen GEHLEN, A.: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 7. durchges. Aufl. Frankfurt/M: Athenäum Verlag 1962, S. 33ff., auch ZDARZIL, H.: Pädagogische..., a. a. O., S. 52ff. Des weiteren nicht vertiefen aber kritisch darauf hinweisen möchte ich, daß Gehlen (Vgl. hierzu NATIONALRAT DER NATIONALEN FRONT DES DEMOKRATISCHEN DEUTSCHLAND, Dokumentationszentrum der staatlichen Archivverwaltung der DDR (Hg.): Braunbuch. Kriegs- und Naziverbrecher in der Bundesrepublik und in Westberlin. Staat - Wirtschaft - Verwaltung - Armee - Justiz - Wissenschaft. Berlin (Ost): Staatsverlag der DDR 1968, S.

Was können wir bis hierhin festhalten? Lassen wir an dieser Stelle Zdarzil noch einmal zusammenfassend zu Wort kommen:

„Der Mensch ist ein Geistwesen, dadurch abgehoben vom Tier und auch nicht festgelegt auf die vom Tier unmittelbar vollzogenen Zwecke der Daseinsfristung, der Selbst- und Arterhaltung. Als Geistwesen steht sein Handeln nicht unter ihm unbewußt bleibenden Zwecken (wenn er auch nicht immer all das bezweckt, was aus seinem Handeln tatsächlich resultiert), und sein Handeln vollzieht sich nicht in ihm nicht verfügbaren Formen. Im Gegenteil: der Mensch steht und stellt sich vor gewußte Aufgaben und Probleme, er sucht und entwirft bewußt Wege ihrer Bewältigung und Lösung.“<sup>84</sup>

Mit anderen Worten: Der Mensch erschließt sich handelnd und im Handeln lernend seine Welt. Im Vollzug dessen erwirbt er Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, sowie Urteilsvermögen, und über die Wechselbeziehung zwischen ihm und seiner Umwelt vollzieht sich ebenso ein Wandel und eine Differenzierung seiner ihn umgebenden Kultur. Im Handeln lernt der Mensch (learning by doing). Im Handeln lernen heißt zugleich aber auch, daß das Lernen eine Form des Handelns ist. In diesem weiter gefaßten Kontext verstehen sich die für das Konzept der konzertierten Handlung zentralen Kategorien ‘Lernen’ und ‘Handeln’. Über seine Reflexivität und seine Fähigkeit zum Lernen erreicht der Mensch die Möglichkeit ganzheitlich seine Persönlichkeit zu entwickeln.

---

336, 352.) Mitglied der NSdAP war und seine anthropologischen wie philosophischen Annahmen im Sinne des Nazi-Regimes in menschenverachtender Weise mißbraucht hat. Gerade auch das hier in dieser Arbeit zitierte Werk ‘Der Mensch’ - Seine Natur und seine Stellung in der Welt - wird in diesem Zusammenhang als sein Hauptwerk der Nazi-Zeit erwähnt, „in dem er sein menschenverachtendes philosophisches System vom ‘Elan vital’“, „der Leidenschaft, das Leben aufs Spiel zu setzen“, darlegte. Dieses Werk erschien in den Jahren 1950, 55 und 58 in nur unwesentlich veränderter Form als Neuauflagen.

Im Aufsatz von Gerwin KLINGER: Freiheit als ‘freiwillige Aufgabe der Freiheit’ in HAUG, W. F.(Hg.): Deutsche Philosophen 1933. Hamburg: Argument Verlag 1989, S. 188-218 wird Gehlens Umbau des deutschen Idealismus im Sinne des faschistischen Staates eingehend erläutert und dargelegt. Dort wird beschrieben, auf welche Weise Gehlens Handlungsmomente, biologische Mängel und das Willenssubjekt Mensch in eine für den NS-Staat willkommene Theorie der Gefolgschaft, Pflicht und Treue umdeutete. Gerade in Verbindung mit dem Wissen über den möglichen und schon vollzogenen Mißbrauch solcher Annahmen ist ein Bildungsbegriff vonnöten, der klar und offen umreißt, unter welchem Leitgedanken pädagogisch interveniert wird.

<sup>84</sup> ZDARZIL, H.: Pädagogische..., a. a. O., S. 57.

Bevor ich den Handlungsbegriff näher umschreibe, möchte ich zunächst auf die ganzheitliche Sichtweise des Menschen eingehen.

### 1.3.3 Ganzheitlichkeit

Der Mensch als ein nicht nur geistiges und damit denkendes Wesen, sondern als **ein** Wesen mit Körper, Seele und Geist (Trichotomie) soll meine Ausgangsbasis sein. Im von mir definierten Erziehungsverständnis soll der Mensch die Möglichkeit bekommen, seine Persönlichkeit bestmöglich entfalten zu können. Das hat grundlegende Konsequenzen für den Begriff des Lernens.

Die Persönlichkeit eines Menschen kann sich nach meinem Verständnis erst dann voll entfalten, wenn dem Menschen in allen seinen Dimensionen, Körper - Seele - Geist, Impulse zum Lernen (lernen) gegeben werden. In diesem Sinne verstehe ich zunächst 'Ganzheitlichkeit'. Was detailliert betrachtet damit gemeint ist, soll im nächsten Abschnitt geklärt werden. Ich halte es an dieser Stelle für notwendig, erst den Begriff der Ganzheitlichkeit zu klären, bevor ich noch einmal kurz auf das 'Handeln' zurückkomme und erläutere, inwiefern sich der Begriff des Handelns in den für das Konzept der konzentrierten Handlung relevanten Bildungsbegriff einfügt.

Schilling hat sich, ähnlich wie Paul Heimann innerhalb seiner lerntheoretischen Didaktik, diesem Bereich der ganzheitlichen Sichtweise des Menschen ganz besonders gewidmet. Ausgehend von der in der Pädagogischen Anthropologie vielfach erwähnten Dreiteilung des Menschen sucht Schilling danach den Menschen nicht nur darin zu definieren, sondern die Dimensionen, die den Prozeß Mensch ausmachen, zu erkennen. Folgende Dimensionen des Menschen erkennt Schilling:

„- Der Mensch hat einen *Körper*. (Dies nenne ich die biologisch-vitale oder physische oder psycho-somatische Dimension.)

- Der Mensch hat (der eine mehr, der andere weniger) *Gefühl* (emotional-affektive oder psychische Dimension).

- Der Mensch hat (mehr oder weniger) *Verstand* (kognitiv rationale Dimension).
- Der Mensch hat ein (sensibel oder weniger sensibel reagierendes) *Wertsystem* (ethische wertende Dimension).
- Der Mensch handelt, ist aktiv, teilt sich über *Handeln* mit (psychomotorische Dimension).
- Der Mensch lebt in *Gemeinschaft*, ist ständig in Interaktion und Kommunikation (sozial-kommunikative oder psycho-soziale Dimension).<sup>85</sup>

Streng genommen erfüllen auch die drei Begriffe Leib - Seele - Geist die von Schilling erkannten sechs Dimensionen; mit Ausnahme der sozial-kommunikativen Dimension, welche besagt, daß der Mensch ein soziales Wesen ist. Unter Leib fiele dann die biologisch-vitale Dimension, unter Geist ließe sich neben der kognitiv-rationalen auch noch die psychomotorische Dimension einordnen und unter Seele wäre neben der emotional-affektiven mitunter auch die ethisch-wertende Dimension zu sehen. Inwiefern treffen diese Überlegungen zu? Denken und Handeln stehen z. B. bei Aebli in ganz direktem Zusammenhang. Er sagt: „*Kognitive Prozesse* treten im Rahmen der Wahrnehmungstätigkeiten und des Handelns auf“, und weiter: „Kognition beginnt mit Aufmerksamkeit, mit der Bewußtheit des Handelns.“<sup>86</sup> Aebli versteht das Denken aus dem Handeln kommend, welches deswegen schon Grundzüge des Denkens beinhalten muß.<sup>87</sup> Unter dieser Annahme fallen sowohl die psycho-motorische wie die kognitiv-rationale Dimension unter ‘Geist’. Ähnlich verhält es sich mit der ethisch-wertenden Dimension. Schilling benutzt zur genaueren Beschreibung dessen, was er damit meint den Terminus ‘sensibel’. Dieser Begriff aus dem lateinisch-französischen bedeutet „empfindsam, empfindlich (in bezug auf die Psyche)“<sup>88</sup>. Hier wird der Bezug zum Gefühl mehr als angedeutet. Es wird etwas emotional, in sensibler Weise, mit dem Gefühl aufgenommen und bewertet (z. B. ‘... mein Gefühl sagt mir, das endet nicht gut...’, oder ‘...ich habe dabei ein gutes Gefühl...’). In diesem weiter gefaßten Verständnis von Gefühl lassen sich hier beide Dimensionen unter den Begriff der

<sup>85</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 182; Hervorhebung bei Schilling.

<sup>86</sup> AEBLI, H.: Denken: das Ordnen des Tuns. Bd.1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1980, S. 21 u. 20, hervorgehoben bei Aebli.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., S. 13.

Seele vereinigen. Dennoch: die differenziertere Einteilung des Menschen in Dimensionen hat durchaus seine Vorteile. Diese Einteilung ist nach Schilling nicht hierarchisch aufbauend, z. B. im Sinne eines Stufenmodells, zu verstehen, sondern die Dimensionen stehen in einem interdependenten Wechselverhältnis zueinander, d. h. sie treten immer zusammen, in enger Verflechtung und nicht isoliert auf.<sup>89</sup>

Was bewirkt diese Einteilung des Menschen in diese verschiedenen Dimensionen? Für die Pädagogik hat das bezogen auf Lehr-Lern-Prozesse durchaus praktische Konsequenzen. Jede dieser einzelnen Dimensionen kann schwerpunktartig im Menschen angesprochen und gefördert werden. ‘Körper - Seele - Geist sind nur sehr vage Begriffe. Schilling hat aus diesen ‘Haben-Bedingungen’ (der Mensch hat einen Körper, der Mensch hat eine Seele, der Mensch hat einen Geist) ‘Seins-Bedingungen’ („Die sechs Dimensionen hat der Mensch nicht, sondern er *ist* sie“<sup>90</sup>) in bezug auf den ‘Prozeß Mensch’ herausgelöst, differenzierter dargestellt und damit für die praktische Pädagogik plastischer, besser erfahrbarer gemacht. Zusätzlich hat er den verschiedenen Dimensionen jeweils eine aktive und eine passive Eigenschaft zugeteilt: *biologisch* kann danach als ‘die Natur betreffend’<sup>91</sup>, *vital* als ‘lebenskräftig, lebensvoll, wendig, munter, unternehmensfreudig’<sup>92</sup> charakterisiert werden; *emotional* als ‘den Gefühlszustand betreffend’<sup>93</sup>, *affektiv* in Verbindung damit als ‘eine vom Gefühlszustand beeinflusstes, heftig geäußertes Gefühl’<sup>94</sup> verstanden werden; *psycho* als ‘auf das Seelenleben bezogen’<sup>95</sup>, *motorisch* als ‘willkürlich bewegend’<sup>96</sup> beschrieben werden; *kognitiv* als ‘die Erkenntnis betreffend’<sup>97</sup>, *rational* als ‘vernunftgemäß gestaltend oder durch Denken erfassend’<sup>98</sup> erklärt werden; *ethisch* als ‘das sittliche Wollen und Handeln betreffend’<sup>99</sup>, *wertend* als das in bezug darauf ‘aktiv beurteilende’ angesehen werden; *sozial* als ‘die Gemeinschaft betref-

---

<sup>88</sup> DUDEN: Das Fremdwörterbuch. A. a. O., S. 710.

<sup>89</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 183.

<sup>90</sup> Ebd., S. 185, hervorgehoben bei Schilling.

<sup>91</sup> Vgl. hierzu DUDEN: Das Fremdwörterbuch. A. a. O., S. 115.

<sup>92</sup> Vgl. ebd., S. 816.

<sup>93</sup> Vgl. ebd., S. 215.

<sup>94</sup> Vgl. ebd., S. 33.

<sup>95</sup> Vgl. ebd., S. 646.

<sup>96</sup> Vgl. ebd., S. 516.

<sup>97</sup> Vgl. ebd., S. 405.

<sup>98</sup> Vgl. ebd., S. 662.

fend oder gesellschaftlich'<sup>100</sup> und *kommunikativ* als 'mitteilend, mitteil-sam'<sup>101</sup> definiert werden.

Mit dieser detaillierten Differenzierung von Körper, Seele und Geist wird der in der Pädagogik tätigen Person ein 'Modell' des Menschen an die Hand gegeben, mit dem sie in bezug auf Lehr-Lern-Prozesse viel exakter Bedürf-nisse und Situationen erfassen, analysieren und planen kann. Und da jede einzelne Dimension im Wechselverhältnis zu den anderen Dimensionen steht, kann damit dementsprechend der *ganze Mensch* in den Mittelpunkt des Lehr-Lern-Prozesses gestellt werden. Damit der Mensch seine Persön-lichkeit ausbilden bzw. voll entfalten kann, muß er in all seinen Dimensio-nen wahrgenommen und gefördert werden. In bezug auf Lernen heißt das: Der Mensch muß umfassend in all seinen Dimensionen die Möglichkeit erhalten, sich weiterentwickeln, d. h. lernen zu können, denn der Mensch entfaltet seine Persönlichkeit durch 'Lernen'.

Was fällt bei der Beschreibung dieses, wie Schilling es nennt, „Anthropolo-gischen Orientierungs-Modells“ auf? Es ist schon erwähnt worden, daß alle Dimensionen in einem interdependenten Verhältnis stehen. Das heißt, keine Dimension äußert sich isoliert, ohne Bezug auf die anderen. Dennoch ist das Zentrum letztendlich immer das Handeln, d. h. alles endet schließlich in einer Tat, im Tun, in der Tätigkeit des Menschen. Die Handlung hat damit zwar zentralen aber nicht unbedingt dominierenden Charakter. Es bedeutet nicht, daß sie damit eine vorherrschende Dimension unter den sechs ge-nannten ist, denn die Tat kann nur im Zusammenwirken mit den anderen zustande kommen. Im folgenden Zitat von Schilling wird dieses Interdepen-denzverhältnis noch einmal eingehend beschrieben und dargelegt, und es fällt darin auf, daß alle Dimensionen unter verschiedenen Perspektiven je-weils als 'die zentrale' angesehen werden können:

„Der Ausgangspunkt menschlichen Reagierens wie Handelns ist die bio-logisch-vitale (psycho-somatische) Dimension. Zunächst müssen Reize, Signale, eine Situation von den Sinnen wahrgenommen werden. Die bio-logisch-vitale Dimension kann man als *Basis* - und *Grunddimension* be-zeichnen. Sie ist Voraussetzung für die anderen Dimensionen. Wird ein Reiz z. B. gar nicht wahrgenommen, kann der Mensch auch nicht reagie-ren, handeln. Als zweite Dimension reagiert die zentrale Dimension, die

---

<sup>99</sup> Vgl. ebd., S. 230.

<sup>100</sup> Vgl. DUDEN: Das Fremdwörterbuch. A. a. O., S. 731.

<sup>101</sup> Vgl. ebd., S. 413.

emotional-affektive (psychische) Dimension, indem sie den Reiz als angenehm oder nicht einordnet, als Bedürfnis und vom Willen geleitet erkennt. Der Verstand nimmt den Impuls auf und vergleicht ihn mit bisherigen Erfahrungen. Gefühl und Verstand ermöglichen eine abschließende Bewertung durch die ethisch-wertende Dimension. Das Ergebnis dieses internen Prozesses drückt sich schließlich im Handeln aus, in der psychomotorischen Dimension, findet darin seinen Abschluß. Handeln wiederum hat stets einen kommunikativen, sozialen Bezug. Die sozial-kommunikative (psycho-soziale) Dimension ist Ergebnis und Anfang des Prozesses. Anfang insofern, als der Impuls zum Handeln aus der Umwelt, aus Interaktion und Kommunikation entsteht, und Ende, weil sein Ziel wiederum Interaktion und Kommunikation ist.“<sup>102</sup>

Alle Dimensionen wirken nur zusammen und münden in der ‘Handlung’. Das beschriebene anthropologische Orientierungsmodell wird von Schilling noch durch das sogenannte soziologische Dreieck ergänzt.<sup>103</sup> Der Mensch handelt nicht nur als schlichtes Individuum, sondern wird durch seine Lebenswelt in Form von seiner ihn umgebenden Kultur und Gesellschaft in seinem Handeln, in seinem Leben beeinflusst. „Der Mensch ist Produkt seiner selbst, der Gesellschaft und der Kultur.“<sup>104</sup> Der Mensch ist aber auch Schöpfer von Kultur und dadurch von Gesellschaft. Diesen Aspekt gilt es unbedingt zu beachten: Der Mensch ist das, was er in allen seinen Dimensionen ist, durch den Prozeß der Personalisation, der Sozialisation und der Enkulturation.

Schilling steht mit der Auf- bzw. Einteilung des Menschen in Dimensionen und in der Entwicklung eines ‘Anthropologischen Modells’ in der Tradition von Paul Heimann. Auch er<sup>105</sup> hat den Menschen in Dimensionen eingeteilt und daraus ein „Anthropologisches Leitmodell“ entworfen. Heimann faßt den Menschen, unter Berufung auf Arnold Gehlen, als primär handelnden auf. „*Danach ist auch der Lernende ein Handelnder! Das wäre die Grundthese. Lernen ist auch ein Handeln! Es geschieht dies zwar nicht immer in motorisch sichtbarer Weise, sondern auch ohne jede Motorik, dann ist es eben eine Art Denkhandeln. Wir wollen aber das Lernhandeln als Grund-*

---

<sup>102</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 199; Hervorhebung bei Schilling.

<sup>103</sup> Vgl. dazu und zum folgenden ebd., S. 201.

<sup>104</sup> Ebd., S. 201.

<sup>105</sup> Vgl. dazu und zum folgenden HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben und eingeleitet von REICH, K. u. THOMAS, H. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1976, S. 121ff.

modell benutzen.“<sup>106</sup> Heimann erhebt für den Menschen folgende drei Dimensionen: die pragmatisch-dynamische (bezogen auf das Wollen, den Antrieb des Handelns), die kognitiv-aktive (bezogen auf das Denken) und die pathisch-affektive (bezogen auf das Fühlen). Sie bezeichnen bei Heimann die Dimensionen der „Intentionen“ eines Menschen. Die pragmatisch-dynamische Dimension, die immer auf das direkte Handeln ausgerichtet ist und die „Daseinsbewältigung“ des Menschen bedeutet, ist bei Heimann die wichtigste Intention. Die anderen beiden Dimensionen (Denken = „Daseinserhellung“ und Fühlen = „Daseinserfüllung“) sind ‘Begleiterscheinungen’, die direkt auf das Handeln Einfluß nehmen. Heimann betont dabei den dreidimensionalen Charakter einer jeden Handlung. Das heißt, daß sie, die drei Dimensionen, so eng verlaufen, daß beim „Zustandekommen einer einheitlichen Handlung [...] kaum noch [zu] erkennen [...] [ist], ob sie mehr von der Erkenntnis gesteuert ist, aus dem impulsiven Antriebsleben kommt oder ob sie im wesentlichen beeinflusst ist durch Gefühlskräfte und Gefühlsrichtungen“<sup>107</sup>. An dieser Stelle ist zu sehen, daß Schilling sich stark an der lerntheoretischen Didaktik von Paul Heimann, die auch unter dem Namen ‘Berliner Modell’ bekannt ist, orientiert. Schilling schreibt selbst über seine Didaktik:

„Das folgende Modell der Didaktik der Sozialpädagogik geht vor allem von der lehr- bzw. lerntheoretischen Didaktik nach P. Heimann/W. Schulz aus. [...] Insofern wird hier eine lerntheoretische Didaktik der Sozialpädagogik mit dem besonderen Schwerpunkt der Anthropologie entwickelt. Ich entscheide mich für die Kurzschreibung ‘lerntheoretische Didaktik’. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, daß sie auf der psychologischen Lerntheorie basiert, wie man fälschlich dem Berliner-Modell nachgesagt hat, sondern daß im Zentrum des pädagogischen Geschehens das Lernen steht. Deshalb wähle ich die Formulierung ‘lerntheoretische Didaktik’ [...].“<sup>108</sup>

Ich werde an dieser Stelle nicht weiter auf die lerntheoretische Didaktik von Heimann eingehen, und zwar aus folgenden Gründen: Zum einen soll an dieser Stelle nur die ‘innere Verwandtschaft’, die Nähe der Schilling’schen Didaktik zur lerntheoretischen dargestellt werden, weil gewisse Ansätze der Didaktik der Sozialpädagogik von Schilling eine nicht ungewichtige Rolle

<sup>106</sup> Ebd., S. 123; Hervorhebung bei Heimann.

<sup>107</sup> HEIMANN, P.: Didaktik..., a. a. O., S. 128.

<sup>108</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 22f., hervorgehoben von Schilling.

für das Konzept der konzertierten Handlung spielen, und es deshalb von Bedeutung ist, wo die Ursprünge der von Schilling entwickelten Didaktik liegen. Jedes didaktische Modell, gleich welcher Art, kann sich nur „an den Ergebnissen der Schul-Didaktik und Allgemeinen Didaktik orientieren“<sup>109</sup>. Zum anderen hat das Berliner Modell keine Bedeutung für die weiteren Ausführungen zum Konzept der konzertierten Handlung.<sup>110</sup>

Aber noch mal kurz zurück zu den Parallelen zwischen Schillings und der lerntheoretischen Didaktik. Schilling thematisiert selber die Gemeinsamkeit und die Unterschiedlichkeit beider Modelle. Als gemeinsam bezeichnet er die Berufung auf die Grundthese Gehlens, daß der Mensch ein handelndes Wesen sei und daß damit der handelnden Dimension, ebenso wie bei Heimann, eine „entscheidende Stellung zukommt“<sup>111</sup>. Den gravierendsten Unterschied sieht er in der Betrachtung des Menschen als ein mehrdimensionales Wesen. Während Heimann drei Dimensionen des Menschen erkennt, erschließt Schilling derselben sechs. Für ihn zeichnet sich im besonderen dadurch der Anspruch einer Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik ab, die im Gegensatz zur Schulpädagogik den Menschen ganzheitlicher betrachtet. In der Schule werden immer noch hauptsächlich die kognitiv-rationale und die psycho-motorische Dimension gefördert, und letztere auch nur insofern, als daß (das schulische) Lernen stets auch Handeln bedeutet. Hier setzt für Schilling die Sozialpädagogik als neben Familie und Schule „geforderte dritte Erziehungs-, Bildungs- und Lerninstitution“ ein.<sup>112</sup>

In welchem Bezug stehen die hier gemachten Ausführungen zum Konzept der konzertierten Handlung? Die in meinem Erziehungsverständnis erwähnte ‘Ganzheitlichkeit’ ist in dem von Schilling beschriebenen Sinn zu verstehen. Die Förderung in Lehr-Lern-Prozessen hat sich eben nicht nur auf die kognitiv-rationale Dimension zu beziehen, sondern auf alle Dimensionen die der Mensch ist. Damit stehe ich, ähnlich wie Heimann, in der Tradition der Reformpädagogik, die die Erziehung und die Bildung, oder anders aus-

---

<sup>109</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 23.

<sup>110</sup> Weiterführende Literatur zum Berliner Modell der lerntheoretischen Didaktik bietet u. a. HEIMANN, P.: Didaktik..., a. a. O., auch PETERSEN, W. H.: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen - Modelle - Stufen - Dimensionen. 7., überarb. Aufl. München: Ehrenwirth Verlag GmbH 1982; und kritisch: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O.

<sup>111</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 205.

<sup>112</sup> Vgl. und siehe dazu ebd., S. 205f.

gedrückt das Lernen im Zusammenwirken von Kopf, Herz und Hand betrachtet.<sup>113</sup> Der Handlungsbegriff, der in diesem Rahmen immer wieder mit erwähnt wird und vom Lernbegriff in diesem Sinne nicht getrennt werden kann, ist auch für das Konzept der konzertierten Handlung, wie der Name schon andeutet und ich es schon des öfteren betont habe, besonders wichtig. Ich komme in diesem Zusammenhang nun zurück auf den Begriff der Handlung.

### 1.3.4 Handlung

Geht man nach den Axiomen, daß es unmöglich ist, sich nicht zu verhalten<sup>114</sup> und es ebenso unmöglich ist, keine Ziele zu haben<sup>115</sup>, unterstreicht das in aller Deutlichkeit den Handlungscharakter des Menschen. Denn zielgerichtetes Verhalten ist Handeln. Bedeutet das aber, daß es kein Verhalten des Menschen mehr gibt, sondern alles gleich Handlung ist? Für Schilling bedeutet es das tatsächlich; er macht keinen Unterschied mehr zwischen Verhalten und Handlung: „Das Verhalten des Menschen ist immer zielgerichtet“<sup>116</sup> und somit (immer) Handlung. Das heißt, daß Schilling den Begriff des ‘mensch-lichen Verhaltens’ faktisch ausschließt. Ich sehe das nicht so und distanziere mich von dieser Sichtweise. Für mich gilt: Der Mensch verhält sich und der Mensch handelt. Und er handelt erst dann, wenn sein Verhalten zielgerichtet ist. Wie verhält es sich dann aber mit den beiden o. g. Axiomen?

Ich denke, daß man es sich zu einfach macht, wenn man beide Axiome kombiniert und in diesem Sinne jegliches Verhalten als Handlung interpretieren will. Dadurch menschliches Verhalten zu negieren oder negieren zu wollen, halte ich für sehr kurzsichtig. Wenn hinter jeder Tätigkeit ein Ziel steht, d. h. wenn jegliches Tun implizit ein Ziel verfolgt und ich dennoch einen Unterschied sehe zwischen Verhalten als nicht-zielgerichteter Aktivi-

---

<sup>113</sup> Vgl. HEIMANN, P.: Didaktik..., a. a. O., S. 141.

<sup>114</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 36.

<sup>115</sup> Ebd., S. 42f.

tät und Handeln als zielgerichtetem Verhalten, dann manifestiert er sich darin, daß ich zwischen **unbewußter** und dem Menschen **bewußter** **‘Zielgerichtetheit’** unterscheide. Wenn ich ‘nur so dasitze’, weil mir langweilig ist, dann mache ich das ‘eben’ (Verhalten), aber ich mache mir in diesem Sinne nicht erst *bewußt*, daß mir langweilig ist, um mich dann deswegen ganz *bewußt* ‘nur so dahinzusetzen’. Wenn mir bewußt wird oder ich mir bewußt mache, daß mir langweilig ist und ich nehme mir dann ein Buch, um darin zu lesen (um z. B. etwas gegen meine Langeweile zu tun), dann tue ich das ganz bewußt (und) zielgerichtet. Das ist für mich ‘Handeln’.

Für das KkH möchte ich gerade den Handlungscharakter des Menschen ganz besonders hervorheben und als eine ‘typische menschliche Eigenschaft’ unterstreichen. Schon im Namen des Konzepts ist der Begriff der Handlung enthalten und spielt eine wesentliche Rolle. Um die Handlung des Menschen zu betonen, habe ich den Handlungsbegriff im Konzept der konzentrierten Handlung weiter gefaßt. Er erscheint in zwei unterschiedlichen Definitionen: In einem **deskriptiv-analytischen** und in einem **präskriptiven** Verständnis.

Ich habe (s. o.) schon darauf hingewiesen, daß letztlich das Zusammenwirken aller menschlichen Dimensionen im Tun, in der Tätigkeit endet. Mit Worten von Herbert Gudjons heißt das, daß die „Tätigkeit [...] stets verbunden (ist) mit einem hervorrufenden *Motiv*, hinter dem wiederum ein *Bedürfnis* steht (das sich allerdings im Verlauf der Tätigkeit verändert). Die Tätigkeit realisiert sich in den ‘Komponenten’, den *Handlungen*“<sup>117</sup>. Gudjons erklärt weiter dazu:

„Mit Tätigkeit sind nicht die zahlreichen Aktivitäten im Rahmen irgendeines praktischen Tuns gemeint, sondern umgekehrt: Tätigkeit ist der *Gesamtzusammenhang*, in dem sich der Mensch die reale Welt zu eigen macht, der Gesamtprozeß, in welchem er die *objektive Welt* (z. B. Gebrauchsgegenstände, Technik, Wissenschaft, Kultur) in *subjektive Formen* umwandelt (in Vorstellungen, Bewußtsein, Sprache). Aber auch *sich selbst* - ebenso wie die Außenwelt - kann der Mensch durch Tätigkeit begreifen und verändern.“<sup>118</sup>

---

<sup>116</sup> Ebd., S. 43.

<sup>117</sup> GUDJONS, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1986, S. 37; Hervorhebung bei Gudjons.

<sup>118</sup> Ebd., S. 36f.; Hervorhebung bei Gudjons.

In diesen Zitaten wird die zweiteilige Bedeutung des Handlungsbegriffs schon angedeutet: ein *deskriptiv-analytisches* und ein *präskriptives* Verständnis. Im *deskriptiv-analytischen* Sinn wird jegliches zweckgerichtetes Tun als Handlung bezeichnet. Es setzt (nur) eine Absicht beim handlungsfähigen Subjekt voraus.<sup>119</sup> „Es [Handlungen, R. J.] sind Verhaltensweisen“, so definiert Aebli, „die Maßnahmen und Sachen bewußt einsetzen, um ein Ergebnis zu erreichen.“<sup>120</sup> In dieser Definition bezieht sich der Begriff der Handlung auf materielles, praktisches Handeln wie auf immaterielles, vergeistigtes Handeln (z. B. Denken, siehe Aebli unter 1.3.3). Selbst die willentliche Unterlassung einer Tätigkeit gilt in diesem Sinne als Handlung. In *präskriptiver* Hinsicht orientiert sich der Handlungsbegriff am Inhalt, am Ergebnis einer Handlung. Die Handlung (hier aus lehrender Sicht im Sinne einer pädagogisch und politisch verantwortbaren Praxis) muß im Hinblick auf die angestrebten Ziele auch tatsächlich etwas ‘Vernünftiges’ gebracht haben.<sup>121</sup> Aebli formuliert es so: „Im Handlungsergebnis steckt die Handlung, die es erzeugt hat. [...] Im Ergebnis *objektiviert* sich die Handlung.“<sup>122</sup> Er führt dazu aus, daß es wichtig sei, daß sich die Teilschritte einer Handlung in konkreten Ergebnissen niederschlugen, um feststellen zu können, was getan wurde, um sie zu erzeugen. Nur in dieser Form erhalten Handlungen einen Sinn und werden überprüf-, d. h. reflektierbar.

Nach den zuvor beschriebenen Begriffsdeutungen von Handlung bekommt diese Aussage folgenden didaktisch bedeutsamen Charakter: Menschen erkennen nicht nur Handlungsabläufe, lernen das Handeln und damit auch das Lernen, sondern gewinnen zugleich auch die Einsicht in die im Handlungsverlauf enthaltenen Vorgänge und gewinnen so die Erkenntnis über etwas. Das Verstehen der Wirklichkeit (= Inhalt) wird das vornehmlich zu lösende Problem und damit zum Ziel, zum angestrebten Handlungsergebnis.

Was können wir festhalten?

„Wird menschliches Tun als Handlung aufgefaßt“, so Gudjons, „dann wird auf der Basis eines *dialektischen Person-Umwelt-Modells* nicht mehr nur das ‘Verhalten’ (als eher re-aktiv, passiv, sich anpassend) des Menschen erklärt, sondern die gesamte Auseinandersetzung des Men-

<sup>119</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 353.

<sup>120</sup> AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett 1983, S. 185.

<sup>121</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 353.

<sup>122</sup> AEBLI, H.: Zwölf..., a. a. O., S. 189; Hervorhebung bei Aebli.

schen mit seiner Umwelt, sein aufgrund von Zielvorstellungen geordnetes und reguliertes Tun, seine kognitiven Leistungen, letztlich also menschliche Subjektivität kommen in den Blick.“<sup>123</sup>

Wie Aebli herausgefunden hat, entwickeln sich Denkstrukturen aus verinnerlichten Handlungen und wirken auf diese wieder ordnend zurück. Denken (über das konkrete Handeln) wird somit zur Metatätigkeit über das konkrete Handeln.<sup>124</sup> Handeln wird demnach einerseits in einem deskriptiv-analytischen Sinn verstanden. Bei jeder Handlung entstehen aber auch Teilschritte. Diese wiederum schlagen sich in objektiven Ergebnissen nieder. Handlungen sind an konkreten Inhalten, an Zielen orientiert und bewirken Resultate. Hier ereignet sich die wechselseitige Beziehung zwischen dem deskriptiv-analytischen und dem präskriptiven Handlungsbegriff. „[...] dadurch, daß Menschen Situationen deuten und begreifen, Informationen aufnehmen und verarbeiten und aktiv/tätig sind und so ein immer komplexer und differenzierter werdendes Handlungsrepertoire durch interne Strukturierungsprozesse (kognitiver Strukturaufbau = Lernen) gewinnen, wird der *Dualismus von Denken und Handeln* überwunden“<sup>125</sup>, oder anders ausgedrückt: „Der handelnde Umgang mit Beziehungen zwischen Gegenständen/Erscheinungen/Gegebenheiten setzt sich im Denken fort als Fähigkeit, auch auf symbolischer, begrifflicher und abstrakter Ebene mit Beziehungen zu operieren.“<sup>126</sup>

An diesem Punkt erscheint der zweite Teil des von mir für das Konzept der konzertierten Handlung zugrunde gelegten Bildungsbegriffs: Die Beschreibung des Konzepts der konzertierten Handlung versteht sich einerseits im deskriptiv-analytischen Handlungsbegriff. Und zwar insofern, als daß sich alle Komponenten (oder Einzelbausteine) des Konzepts, aus denen sich das Konzept zusammensetzt, als einzelne Handlungen auf materieller wie immaterieller Ebene beschreiben lassen und auch in diesem Sinn interpretiert werden. Andererseits können alle Einzelbausteine immer nur inhaltlich orientiert, auf ein ganz bestimmtes Ziel, auf ein angestrebtes, zu erreichendes Ergebnis hin handelnd umgesetzt werden, die im gemeinsamen Zusammen-

---

<sup>123</sup> GUDJONS, H.: Handlungsorientiert..., a. a. O., S. 40f.; Hervorhebungen bei Gudjons.

<sup>124</sup> Vgl. AEBLI, H.: Denken..., a. a. O., S. 22, 26.

<sup>125</sup> GUDJONS, H.: Handlungsorientiert..., a. a. O., S. 41; Hervorhebung bei Gudjons.

<sup>126</sup> Ebd., S. 50.

wirken auf ein gemeinsames übergeordnetes Ziel aus sind und ein Ergebnis bewirken; dies erfüllt den präskriptiven Handlungsbegriff. Das gemeinsame Ziel aber wird innerhalb des KkH immer in zweifacher Weise bestehen: Zum einen durch die Umsetzung des KkH dem ‘Lernen lernen’ näher zu kommen, zum anderen die Erreichung des konzertierten, d. h. dem von lehrenden und lernenden Personen gemeinsam vereinbarten Handlungsergebnisses, des Lernziels. Zum Abschluß werde ich noch ein längeres Zitat von Georg Dietrich folgen lassen, indem er beschreibt, was die moderne Psychologie auf handlungstheoretischer Grundlage als Ergebnis von ‘Handlung’ festhält. Das ist mir besonders wichtig, weil hieraus nochmals die deskriptiv-analytische, sowie die präskriptive Bedeutung von Handlung und der Aspekt der Ganzheitlichkeit des Menschen deutlich werden:

„• Handlung ist eine zielgerichtete (intentionale) Tätigkeit, in der eine Person versucht, mittels Veränderung von Selbst- und /oder Weltaspekten einen für sie befriedigenden (bedeutsamen, wertvollen) Zustand zu erreichen oder aufrechtzuerhalten. [...] Der neue Zustand repräsentiert eine Soll-Lage, die gegenüber der bisherigen Ist-Lage subjektiv befriedigender ist. Die Handlung dient dazu, eine Transformation von einem Bedeutungszustand in einen anderen - eben in den der Soll-Lage - herbeizuführen. Jede Handlung kann als der Versuch einer Sinn- und Bedeutungsrealisierung verstanden werden, als Verwirklichung persönlicher, sachlicher, und sofern in die Handlungsintention auch andere Personen einbezogen sind, sozialer Bedeutung.

• Handlung ist proaktive bzw., reaktive Auseinandersetzung mit einer Situation bzw. mit einer Abfolge von Situationen. [...] Auf der Grundlage mehr oder weniger komplexer Situationsdeutungen stellt die Person den Grad der Handlungsdringlichkeit und das Ausmaß der Ermöglichungschancen der Zielrealisierung fest.

• Handlung ist die Auseinandersetzung der personalen Ganzheit mit einer Situation. [...] [Das bedeutet, R. J.], daß in der Handlung - in welchen Anteilen auch immer - physische (physiologische, motorische) und psychische Bestandteile zusammenwirken [...], insofern Handlungsintention, Handlungsorganisation und Handlungsevaluation integrativ verflochten sind [...].“<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> DIETRICH, G.: Pädagogische Psychologie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1984, S. 58f.

### 1.3.5 Lernen

Erinnern wir uns: Um den für das Konzept der konzertierten Handlung relevanten Bildungsbegriff erörtern zu können, mußten wir uns im Rahmen des Lernbegriffs zum anthropologischen Verständnis, zum Erziehungsverständnis und darin zur Ganzheitlichkeit des Menschen äußern. Alle diese Elemente sind elementar für den Lernbegriff. Wir haben weiterhin festgestellt, daß der Mensch sich aktiv, handelnd mit seiner ihn umgebenden Lebenswelt auseinandersetzt. Auf dieser Grundlage lernt er. Dietrich definiert: „Als Lernen werden alle mehr oder weniger überdauernden Verhaltensänderungen auf der Grundlage von Erfahrungsbildung in der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Umwelt bezeichnet. Unter Erfahrungsbildung wird der Prozeß der Aufnahme, Verarbeitung, Auswertung, Speicherung und Reaktivierung von Informationen verstanden.“<sup>128</sup> Auch Schilling beschreibt Lernen im weitesten Sinne als Verhaltensänderung und definiert Lernen folgendermaßen: „Lernen ist das Aufnehmen, Verarbeiten und Umsetzen von Informationen.“<sup>129</sup> Vertiefung, Entfaltung, Training sind weitere Schlagworte, die Schilling auf Lernen bezieht.<sup>130</sup> Des weiteren hält er fest: „Im Lernen geht es um Verhaltensänderung, Qualifikation und/oder Erwerb von Ich-Kompetenzen.“<sup>131</sup> Gudjons weist unter Bezug auf die klassische Definition von Lernen von Bower/Hilgard, in der Lernen sich auf Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus in bezug auf eine bestimmte Situation bezieht, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in den entsprechenden Situationen basieren, darauf hin, daß unter Erfahrungen nicht „angeborene Reaktionstendenzen wie z. B. Nestbau bei Vögeln, reifungsbedingte Veränderungen wie z. B. das tiefer Sprechen nach dem Stimmbruch, auch nicht z. B. durch Ermüdung, Triebe oder Rausch bedingte Veränderungen“ gemeint sind.<sup>132</sup>

---

<sup>128</sup> DIETRICH, G.: Pädagogische..., a. a. O., S. 111.

<sup>129</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 26.

<sup>130</sup> Vgl. ebd., S. 26.

<sup>131</sup> Ebd., S. 26.

<sup>132</sup> Vgl. und siehe GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 197.

Mit dem Phänomen Lernen haben sich eine Reihe von Menschen befaßt. Es wird in der Literatur immer wieder zwischen zwei großen Kategorien von Lerntheorien unterschieden: Zwischen behaviouristischen oder assoziativistischen Lerntheorien und Theorien der kognitiven Organisation.<sup>133</sup> Ich werde sie an dieser Stelle nicht alle wiederholen. Mir ist es wichtig im Hinblick auf das Konzept der konzertierten Handlung die dafür relevanten Erkenntnisse aus diversen lerntheoretischen Ansätzen zu beschreiben und in Bezug zueinander zu setzen. Wesentliche Merkmale des Lernbegriffs in meinem Verständnis berufen sich auf Erkenntnisse und Ergebnisse der humanistischen Psychologie, hier im besonderen auf Rogers. In dieser Annahme des menschlichen Lernens spielt die Motivation eine große Rolle. Auch die soll im folgenden in Bezug zu den für das KkH relevanten lerntheoretischen Ansätzen gesetzt und näher erläutert werden. Grundsätzlich kann festgehalten werden, daß das Lernen, so wie ich es verstehe, sich nach den kognitiven Theorien ausrichtet. Das heißt, daß weniger ‘Reiz-Reaktions-Verknüpfungen’, wie bei den behaviouristischen Lerntheorien eine Rolle spielen, sondern daß Lernen im Rahmen der kognitiven Organisation „Strukturierung durch Vernunft und Einsicht oder aktive Aneignung der Umwelt“<sup>134</sup> meint. Gagné entwickelte acht Lerntypen, die „in einem hierarchischen Verhältnis so zueinander [stehen], daß die jeweils höher eingeordnete Art die rangmäßig nieder eingeordneten voraussetzt“<sup>135</sup> und zu deren Unterscheidung und Darstellung „er sich der in jedem Lernvorgang vorkommenden Komponenten Reiz und Reaktion“<sup>136</sup> bediente. Er integrierte innerhalb der Lerntypen Aspekte beider ‘Denk’richtungen: „Diese Lerntypenlehre verhilft zunächst zu einer Integration verschiedener Ansätze und Theorien und schafft ein grundlegendes Verständnis für die psychologisch faßbaren Lernvorgänge.“<sup>137</sup> Gagné läutete damit die ‘kognitive Wende’ ein.<sup>138</sup>

---

<sup>133</sup> Vgl. dazu GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 198 u. SKOWRONEK, H.: Lernen und Lernfähigkeit. München: Juventa Verlag 1969, S. 12.

<sup>134</sup> GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 198.

<sup>135</sup> PETERSEN, W. H.: Handbuch..., a. a. O., S. 382.

<sup>136</sup> Ebd., S. 382.

<sup>137</sup> MEMMERT, W.: Didaktik in Grafiken und Tabellen. 5. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 1995, S. 47.

<sup>138</sup> Vgl. GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 203, ausführlicher DIETRICH, G.: Pädagogische..., a. a. O., S. 144ff.

Dietrich beschreibt drei Seiten, die Lernen als kognitives Organisieren und Strukturieren hat: Einsicht, Begründung und Sinn. Ich werde vor allem die Sinnhaftigkeit als das zentrale Moment dieses Lernens herausstellen. Sinn bedeutet auch immer Motivation. In welchem Verhältnis beides zueinander steht, wird im Anschluß zu klären sein. Doch zunächst ein erklärender Satz Dietrichs zur Einsicht: „Einsicht ist das Durchschauen oder Verstehen eines Zusammenhanges. [...] Wann hat ein Schüler eine Einsicht erworben? Er hat sie dann erworben, wenn er einen Sachverhalt oder eine Operation aus dem zureichenden Grund oder zumindest aus wesentlichen notwendigen Bedingungen erklären und verständlich machen kann.“<sup>139</sup> Bezogen auf das Handeln, bedeutet einsichtiges Lernen, erkannte Zusammenhänge zu berücksichtigen. Kognitives Lernen bedeutet laut Dietrich begreifend Zusammenhänge zu durchschauen und die Fähigkeit zu entwickeln, Ziele und Strategien von Handlungen begründen zu können.<sup>140</sup> Das sinnvolle Lernen erklärt Dietrich folgendermaßen:

„Es [das sinnvolle Lernen, R. J.] erfordert potentiell sinnvolles Material und sinnvolle Lerneinstellung. Die potentielle Sinnhaftigkeit einer Lernaufgabe hängt von zwei Faktoren ab: von der logischen Bedeutungshaltigkeit des zu lernenden Materials, d. h. von der zufallsfreien und inhaltlichen Beziehbarkeit des Lernmaterials auf korrespondierende relevante Ideen einerseits und von der Verfügbarkeit über solche relevanten Ideen in der kognitiven Struktur des Lernenden andererseits.“<sup>141</sup>

Mit anderen Worten muß das zu lernende für den Lernenden bedeutsam, signifikant sein, zum anderen muß er die kognitive Stufe erreicht haben, auf der er fähig ist, mit dem Lernmaterial umzugehen, z. B. etwas symbolisch darstellen oder etwas abstrahieren können. In diesem Sinne postuliert Carl R. Rogers das signifikante, das für die Lernenden bedeutungsvolle Lernen. Für ihn ist es in diesem Zusammenhang wichtig, daß der gesamte Mensch dabei in den Lernprozeß einbezogen ist. Anderes Lernen (hier bezogen auf reine Wissensvermittlung in der Schule) hat demnach für ihn keinen Nutzen.

„So wird Bildung“, formuliert Rogers in diesem Sinne, „zu dem nutzlosen Versuch, Material zu lernen, das keine persönliche Bedeutung hat. Lernen dieser Art betrifft nur den Intellekt. Es ist Lernen, das ‘vom Hals ab aufwärts’ stattfindet. Es schließt Gefühl oder persönliche Bedeutungs-

---

<sup>139</sup> DIETRICH, G.: Pädagogische..., a. a. O., S. 151.

<sup>140</sup> Vgl. ebd., S. 152.

<sup>141</sup> Ebd., S. 152.

zusammenhänge nicht ein; es hat keine Relevanz für den gesamten Menschen.“<sup>142</sup>

Wie wir hier sehen können, ist es für Rogers immanent wichtig, daß der gesamte Mensch lernt. Ähnlich wie Schilling betont Rogers dabei auch das Gefühl:

„Aber damit beim Lernen der gesamte Mensch zur Geltung kommt, muß auch die rechte Gehirnhälfte aktiviert werden, die ganz anders arbeitet. Sie ist intuitiv, greift nach dem Wesentlichen, bevor sie die Einzelheiten versteht. Sie arbeitet mit Metaphern und ist eher ästhetisch als logisch. [...] Das signifikante Lernen verbindet das Logische mit dem Intuitiven, den Intellekt mit dem Gefühl, die Vorstellung mit der Erfahrung. Wenn wir so lernen, sind wir *ganz* beteiligt [...].“<sup>143</sup>

Auch Schilling betont in seinen Ausführungen zur Ganzheitlichkeit des Menschen, daß in der rechten Hemisphäre (Gehirnhälfte) das Fühlen angesiedelt ist und diese Hirnhälfte phylogenetisch (Phylognese = Stammesgeschichte des Menschen) die ältere ist, und somit der Mensch primär ‘Fühlmensch’ und erst sekundär ‘Denkmensch’ ist.<sup>144</sup> Folgende Thesen hält er fest:

- „Das Gefühl geht dem Verstand voraus. Damit hätten wir einen *ersten Beleg* für unsere These, daß das Gefühl und nicht der Verstand eine führende Rolle im Menschen spielt.“<sup>145</sup>
- „Das Gefühl ist zeitlich vor dem Denken entwickelt und nimmt im Menschen eine zentrale Stellung ein.“<sup>146</sup>
- „Das Fühlen ist der tragende Grund, der Sockel, während das sekundäre Denken im Laufe der Entwicklung aufgefropft wurde.“<sup>147</sup>
- „Das Gefühl reagiert vor dem Verstand, gibt die wahrgenommenen Impulse/Reize ‘gefärbt’ an den Verstand weiter. Die einzelnen Dimensionen stehen in Wechselwirkung. Obwohl alle sechs Dimensionen in Wechselwirkung stehen und sich gegenseitig bedingen, nimmt das Gefühl eine zentrale

<sup>142</sup> ROGERS, C. R.: Lernen in Freiheit. München: Kösel Verlag GmbH & Co. 1974, S. 12; Hervorhebung bei Rogers.

<sup>143</sup> ROGERS, C. R.: Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München: Kösel Verlag GmbH & Co. 1984, S. 23; Hervorhebung bei Rogers.

<sup>144</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 191ff.

<sup>145</sup> Ebd., S. 190; Hervorhebung bei Schilling.

<sup>146</sup> Ebd., S. 191.

<sup>147</sup> Ebd., S. 193.

Stellung ein. Das Gefühl ist älter als das Denken, es bestimmt das Denken und gleichermaßen auch die anderen Dimensionen.“<sup>148</sup>

Aber nicht nur in der Betrachtung des Menschen in seiner Ganzheit, sondern auch in der konkreten Lehr-Lern-Situation, in der laut Schilling Lehrende und Lernende „ein wie auch immer geartetes *Verhältnis*“<sup>149</sup> eingehen und Lernen immer Beziehungen voraussetzt<sup>150</sup>, kommt es für Schilling und Rogers ganz besonders auf die emotional-affektive Dimension, auf das Gefühl an. Beide betonen bestimmte Voraussetzungen, die für eine konstruktive Persönlichkeitsförderung und damit auch für das Lernen, nötig sind. Schilling beruft sich dabei auf Tausch/Tausch, die folgende Dimensionen entwickelt haben:

- „1. Achtung - Wärme - Rücksichtnahme
2. Vollständiges einführendes Verstehen
3. Echtheit - Übereinstimmung - Aufrichtigkeit
4. Viele fördernde nichtdirigierende Tätigkeiten“<sup>151</sup>

Tausch/Tausch heben dabei hervor, daß diese Bedingungen wesentlich für die Selbstachtung des Lernenden sind, daß er sich offener mit seinem Erleben auseinandersetzen kann, daß er dadurch für sich bedeutsam lernt und konstruktiv seine Persönlichkeit entwickeln kann. Ferner erleichtern diese Bedingungen z. B. ein humanes Zusammenleben in bezug auf die Grundwerte Selbstbestimmung, Achtung der Person u. a.<sup>152</sup> Rogers drückt sich ganz ähnlich aus. Auch ihm geht es um die Herstellung einer Beziehung, in der der oder die Lernende zu einer „konstruktiven Persönlichkeitsänderung“ befähigt werden kann. Er sagt:

„Wenn ich eine Beziehung herstellen kann, die auf meiner Seite so charakterisiert ist:

Authentizität und Transparenz, ich zeige mich in meinen wirklichen Gefühlen; warmes Akzeptieren und Schätzen des anderen als eigenständiges Individuum; Einfühlung, die Fähigkeit, den anderen und seine Welt mit seinen Augen zu sehen;

dann wird der andere in dieser Beziehung:

Aspekte seines Selbst, die er bislang unterdrückt hat, erfahren und verstehen; finden, daß er stärker integriert ist und eher in der Lage sein, ef-

<sup>148</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 197; Hervorhebung bei Schilling.

<sup>149</sup> Ebd., S. 25; Hervorhebung bei Schilling.

<sup>150</sup> Vgl. ebd., S. 25.

<sup>151</sup> Ebd., S. 35.

<sup>152</sup> Vgl. ebd., S. 35 bez. a. TAUSCH, R. u. A. M.: Erziehungs-Psychologie. Göttingen 1977, S. 101.

fektiv zu agieren; dem Menschen, der er sein möchte, ähnlicher zu werden, einzigartiger und fähiger zum Selbstaussdruck; verständiger, annahmehereiter gegenüber anderen sein; angemessener und leichter mit den Problemen des Lebens fertig werden können.“<sup>153</sup>

In bezug auf Lernen bedeuten beide Ansätze, daß man den Lernenden Vertrauen entgegenbringt. Ein Vertrauen, das sich darauf bezieht, den Lernenden wirklich etwas zuzutrauen, und andererseits darauf, daß die Lernenden auch wirklich etwas lernen wollen. Rogers hat eine Anzahl von „Prinzipien“ formuliert, die seiner Erfahrung und Meinung nach auf das ‘Lernen’ zutreffen. Ich werde an dieser Stelle einige dieser Prinzipien, mit denen ich mich für mein Lernverständnis identifizieren kann, zitieren:

„*Menschen besitzen ein natürliches Potential zum Lernen.*“<sup>154</sup> Rogers beschreibt den gesamten Erziehungsansatz als auf dieser Überzeugung der natürlichen Neugier beruhend. Auch Aebli spricht davon, daß man „nur ein Kleinkind zu beobachten [braucht], das gehen, einen Schüler, der schwimmen, einen Jugendlichen, der autofahren lernt“<sup>155</sup>, um festzustellen, daß Lernen Spaß macht. „Beim Lernen“, so Aebli weiter, „spüren wir, daß wir weiter kommen, sich uns neue Möglichkeiten erschließen, daß wir wirkungsvoller handeln, weiter oder tiefer sehen.“<sup>156</sup> In diesem Wunsch zum Lernen, wie zum Entdecken, zur Erweiterung von Wissen und Erfahrung liegt für Rogers eine Tendenz, der man vertrauen kann.<sup>157</sup>

„*Signifikantes Lernen findet statt, wenn der Lerninhalt vom Lernenden als für seine eigenen Zwecke relevant wahrgenommen wird.*“<sup>158</sup> Das heißt, nur das, was der Lerner oder die Lernerin als für sich persönlich bedeutsam wahrnimmt, lernt er bzw. sie wirklich auch. Mit anderen Worten werden viele Lerninhalte, die vom Lernenden nicht als für ihn persönlich relevant wahrgenommen werden, zwar ‘gepaukt’, aber nicht wirklich ‘gelernt’. Dies gilt vor allem für solche Bereiche, wo Lerninhalte Richtlinien und Gesetzen unterliegen, z. B. für die Schule. Dann kommt es laut Aebli darauf an, daß ein Lerninhalt zu einer Problemstellung werden muß und diese Frage dann

<sup>153</sup> ROGERS, C. R.: Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1973, S. 51f.

<sup>154</sup> ROGERS, C. R.: Lernen..., a. a. O., S. 156; Hervorhebung bei Rogers.

<sup>155</sup> AEBLI, H.: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta 1987, S. 19.

<sup>156</sup> Ebd., S. 30.

<sup>157</sup> Vgl. ROGERS, C. R.: Lernen..., a. a. O., S. 157.

nicht nur im Kopf des Lehrers oder der Lehrerin lebt, „sondern daß sie auch von den Schülern übernommen wird“<sup>159</sup>. Er sagt weiter, daß die Problemstellung zum Denken anregt und es auf das Ziel hin ausrichtet.<sup>160</sup>

„Wenn die Schüler am Ziel interessiert sind, werden sie auch alles tun, um es zu verwirklichen, also Nachdenken, Vorschläge kritisch prüfen, ihre Eignung abschätzen, ausprobieren, ob und wie sie sich durchführen lassen. Wer ein Ziel hat, und sieht noch nicht, wie er es erreichen wird, hat ein Problem. Wer zu sehen beginnt wie man es lösen könnte, hat ein Projekt.“<sup>161</sup>

Zwei Ansprüche sind in diesem Zitat Aebli impliziert: Zum einen, daß die Zielangabe nicht von der Lehrperson an den Anfang einer Lektion gestellt wird, sondern daß alle zusammen, lehrende und lernende Personen, diese Zielvorgabe gemeinsam ausarbeiten.<sup>162</sup> Zum anderen, daß „Unterrichtsstoffe“ auf gar keinen Fall von „unterrichtlichen Tätigkeiten“ unabhängig und isoliert betrachtet werden dürfen, in denen sie im Grunde ihren Niederschlag und ihr Ergebnis finden sollten.<sup>163</sup> Aebli erkennt:

„Stoffsammlungen, also Beschreibungen von Wissen, Zusammenfassungen von Unterrichtsergebnissen, sind dann gefährlich, wenn sie im Unterricht nicht in Tätigkeiten zurückverwandelt werden, die von lebendigen Problemen ausgehen und vom Schüler eigenes Handeln, Beobachten und Nachdenken erfordern. Der didaktische Kurzschluß besteht darin, bloße Ergebnisse zu vermitteln und zu meinen, man habe nicht die Zeit oder es sei zu umständlich, mit den Schülern jene Tätigkeiten in Gang zu setzen, deren Ergebnis die Einsicht, die Problemlösung, der Begriff ist.“<sup>164</sup>

Was ich mit diesem Zitat Aebli unterstreichen möchte, ist die Überzeugung, daß die Inhalte, bei denen es gelingt, sie für die Lernenden zum Problem werden zu lassen, von ihnen dann auch als für sie persönlich bedeutsam wahrgenommen werden, da ein Problem immer nach einer Lösung verlangt. Etwas, was mich nicht interessiert, ist auch kein Problem für mich. Anders herum: Stellt sich mir ein Problem, werde ich alles daran setzen, es zu lösen, es zu bewältigen. Da der Mensch, wie wir bereits festgestellt haben, handelnd und aktiv lebt, ist es auch in diesem Fall von Bedeutung, Problemstel-

<sup>158</sup> ROGERS, C. R.: Lernen..., a. a. O., S. 157; Hervorhebung bei Rogers.

<sup>159</sup> Vgl. und siehe AEBLI, H.: Zwölf..., a. a. O., S. 196f.

<sup>160</sup> Vgl. ebd., S. 196.

<sup>161</sup> Ebd., S. 196.

<sup>162</sup> Vgl. ebd., S. 197.

<sup>163</sup> Vgl. AEBLI, H.: Grundlagen..., a. a. O., S. 30.

<sup>164</sup> Ebd., S. 30f.

lungen in Tätigkeiten zurückzuverwandeln. Auch Rogers plädiert für diese Sichtweise; sowohl, daß die Tätigkeit zentral für signifikantes Lernen ist, als auch daß die Lernenden an ihrem Lernprozeß weitgehend mitbeteiligt werden.

*„Signifikantes Lernen wird sehr oft durch Tun erreicht. Eine der effektivsten Arten Lernen voranzutreiben ist es, wenn der Lernende direkt und erfahrbar mit praktischen Fragen konfrontiert wird: mit sozialen, ethischen und philosophischen Fragen, mit persönlichen Schwierigkeiten und mit Forschungsproblemen.“*<sup>165</sup>

*„Lernen wird gefördert, wenn der Lernende den Lernprozeß verantwortlich mitbestimmt.“*<sup>166</sup> Rogers beschreibt, daß da, wo der Mensch seine eigenen Ziele und Richtungen wählen kann, über den Tätigkeitsverlauf einer Handlung selbst entscheiden und dadurch eigene Lernquellen entdecken kann, signifikantes Lernen maximiert wird.<sup>167</sup>

*„Das sozial brauchbarste Lernverhalten in der modernen Welt ist jenes, bei dem das Lernen als Prozeß gelernt wird; darin drückt sich aus, daß man ständig für Erfahrung offen ist und Wandlungsprozesse verarbeitet.“*<sup>168</sup> Er nennt es zwar nicht explizit Risiko-Gesellschaft, aber meiner Meinung nach ist es das, wovon Rogers spricht: Die moderne Welt, die Fähigkeit zur Veränderung verlangt. Rogers drückt das konkreter wie folgt aus:

*„[...] wenn irgend etwas für den modernen Menschen wahr ist, dann ist es die Tatsache, daß er in einer Umwelt lebt, die sich laufend verändert. [...] Meiner Ansicht nach sind wir in Bildung und Ausbildung mit einer vollkommen neuen Situation konfrontiert, in der es, wenn wir überleben sollen, das Ziel der Erziehung ist, *Veränderung zu fördern und Lernen zu erleichtern*. [...] Das einzige, was in unserer modernen Welt als Ziel der Erziehung überhaupt einen Sinn haben kann, ist die Fähigkeit zur Veränderung und dazu, mehr dem Prozeß als dem statischen Wissen zu vertrauen.“*<sup>169</sup>

Ich muß der Vollständigkeit halber an dieser Stelle anfügen, daß es für Rogers hauptsächlich darum geht, mit Veränderungen, die das Individuum in Form von arbeits- oder berufsbedingten Ansprüchen ausgesetzt ist, umzuge-

<sup>165</sup> ROGERS, C. R.: Lernen..., a. a. O., S. 161; Hervorhebung bei Rogers.

<sup>166</sup> Ebd., S. 161; Hervorhebung bei Rogers.

<sup>167</sup> Vgl. ebd., S. 161.

<sup>168</sup> Ebd., S. 162f.; Hervorhebung bei Rogers.

<sup>169</sup> Ebd., S. 105f.; Hervorhebung bei Rogers.

hen. Ich für meinen Teil sehe das komplexer und zwar im Sinne wie Beck und Beck-Gernsheim es beschrieben haben (siehe 1.2.3).

Wir haben festgehalten, daß das Individuum in dieser Gesellschaft durch die Veränderung, und zwar ganz besonders in bezug auf Werte und damit auch der Lebensverhältnisse, in bestimmter Weise und in einem bestimmten Grad radikal fremdbestimmt wird. Sich hier gegen diese Veränderungen konstruktiv 'zur Wehr zu setzen' und sich von diesen Zwängen emanzipieren zu können, ist für mich genauso ein Anliegen, wie mit den arbeitsbedingten Veränderungen in bezug auf die Forderung von mehr Flexibilität und weniger statischem Wissen, klarzukommen. Dennoch kommt Rogers zu einer Schlußfolgerung, der ich mich hiermit anschließe. Sie betrifft das 'Lernen lernen', mit dem ich mich im nächsten Abschnitt näher auseinandersetzen werde.

### 1.3.6 Lernen lernen

„Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist jener, der gelernt hat, wie man lernt [...].“<sup>170</sup> Rogers wird konkret:

„Das Hauptinteresse gilt der Förderung eines kontinuierlichen Lernprozesses. Demgegenüber sind die Lerninhalte zwar bedeutsam, nehmen jedoch einen sekundären Rang ein. Ein Kurs wird daher nicht dann als erfolgreich beendet angesehen, wenn der Schüler 'alles gelernt hat, was er wissen muß', sondern wenn er gelernt hat, *wie er das lernen kann*, was er wissen will.“<sup>171</sup>

Prinzipiell stimme ich voll damit überein. Ich möchte allerdings betonen, daß der 'sekundäre' Rang der Inhalte nicht in hierarchischer Weise als unterordnend zu betrachten ist. Zu lernen wie man lernen kann ist nur in Abhängigkeit von ganz konkreten Inhalten möglich. Es wäre widersinnig zu glauben, man könnte formale oder methodische Kompetenzen ohne Inhalte lernen oder sich aneignen. Deshalb habe ich schon in vorangegangenen Abschnitten erwähnt, daß das Ziel im Konzept der konzertierten Handlung

---

<sup>170</sup> ROGERS, C. R.: Lernen..., a. a. O., S. 105.

immer in zweifacher Weise besteht, aus Methodenkompetenz und gemeinsam vereinbarten Inhalt. Allein die Tatsache, daß aus Inhalten zwischen Lehrenden und Lernenden ein gemeinsam vereinbartes Ziel auf Konsensebene ‘ermittelt’ wird, bewirkt und verstärkt die Fähigkeit formaler Kompetenz. Ohne jene wäre dies nämlich gar nicht möglich. Insofern ist das Ziel, Methodenkompetenz zu erwerben bzw. zu erweitern und zu verfestigen, also das Ziel, Lernen zu lernen, immer implizit mitgedacht. Es wird aber dennoch und gerade deswegen so sehr betont und als vornehmliches Ziel bezeichnet, auch primär vor den Inhalten, weil eben dieses Ziel, dieses meines Erachtens sehr zu befürwortende Kompetenz formaler und methodischer Fähigkeit, in vielen pädagogischen Ansätzen, Konzepten und/oder didaktischen Modellen nur sehr ‘stiefmütterlich’ behandelt wird. Die Methodenkompetenz wird oftmals gefordert, letzten Endes aber (aus welchen Gründen auch immer) nicht konsequent weiterverfolgt und deswegen auch nicht oder meiner Meinung nach nur unzureichend realisiert.

Dies gilt in meinen Augen auch für den kategorialen Bildungsanspruch im Sinne Klafkis, der dadurch zwar versucht „den Einseitigkeiten vorwiegend objektbezogener (materialer) und vorwiegend subjektbezogener (formaler) Didaktiken durch dialektische Verschränkung beider Ansätze auf didaktisch-inhaltlicher Ebene zu entgehen“<sup>172</sup>, aber die Umsetzung dessen erfolgt dennoch nur in der Konfrontation der Lernenden mit sogenannten (inhaltlichen) „Schlüsselproblemen“ der Gegenwart.<sup>173</sup>

Bevor ich im weiteren Verlauf dazu Stellung beziehe, müssen an dieser Stelle erst einmal die Begriffe materiale, formale und kategoriale Bildung erklärt werden, zumal ich den Begriff der formalen Bildung auch schon in vorangegangenen Abschnitten erwähnt habe, ohne ihn weiter zu bestimmen. Ich stütze mich dabei wiederholt auf die Ausarbeitung von Jank/Meyer zu diesem Thema:

„Materiale Bildungstheorien’ gehen von den Inhalten bzw. der jeweils in Frage stehenden ‘Sache’ aus; sie fragen welche Inhalte aus der vielfältigen Wirklichkeit so wertvoll oder wichtig sind, daß Schüler sie lernen

---

<sup>171</sup> ROGERS, C. R.: Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. München: Kindler Verlag GmbH 1978, S. 90; Hervorhebung bei Rogers.

<sup>172</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 144.

<sup>173</sup> Vgl. ebd., lose Beilage: Synopse didaktischer Modelle und Konzepte: Bildungstheoretische Didaktik.

bzw. erfahren sollen. ‘Formale Bildungstheorien’ gehen von den zu erziehenden Schülern und ihren (vermuteten) subjektiven und/oder objektiven Bedürfnissen aus; sie fragen welches Verhalten und welche Handlungsformen für sie gegenwärtig und/oder zukünftig wichtig sein könnte(n).<sup>174</sup>

Was kategoriale Bildung im wesentlichen beansprucht, habe ich schon gesagt (s. o.), was Klafki im einzelnen mit kategorialer Bildung meint, nicht.

Dazu er selbst:

„’Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir - im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen - unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Entschlossenheit [sic, gemeint ist hier ‘Erschlossenheit’!, R. J.] einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossenheit dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im ‘funktionalen’ wie im ‘methodischen’ Sinne. Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‘erschließen’, und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenen Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts.“<sup>175</sup>

Kategoriale Bildung im Sinne Klafkis heißt also, beides, materiale wie formale Bildung, zu berücksichtigen, denn Bildung vollzieht sich immer nur in dieser wechselseitigen Beziehung. Damit gebe ich ihm prinzipiell recht und ich sage im Grunde vorerst nichts anderes. Auch ich behaupte, daß es nicht möglich ist, Methodenkompetenz z. B. ohne inhaltlichen Bezug aufzubauen. Worin liegt dann aber der schwerwiegende Unterschied zwischen dem, was ich will und dem, was Klafki behauptet? Der Unterschied liegt darin, daß in Klafkis Sinne die Bildungsinhalte letztendlich doch von der lehrenden Person legitimiert werden. Dies soll durch die didaktische Analyse des Bildungsinhalts auf ihren Bildungsgehalt am Maßstab der mündigen Person

<sup>174</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 142; Hervorhebung bei Jank/Meyer.

<sup>175</sup> KLAFKI, W.: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Bedeutung der modernen Didaktik. In: DERSELBE: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1963, S. 43; Hervorhebung bei Klafki, zit. n. ebd., S. 143f.

nachgewiesen werden.<sup>176</sup> In Form von Schlüsselproblemen sollen diese dann ihren Niederschlag in Richtlinien, Curricula, Lehrplänen und auf der Ebene des konkreten Unterrichts erhalten.<sup>177</sup> Was genau versteht Klafki unter ‘Schlüsselproblemen’? Nochmals Klafki im Original:

„Meine Kernthese lautet: Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und - soweit voraussehbar - der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen.“<sup>178</sup>

Beispielhaft führt er dazu u. a. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Soziale Ungleichheit in der Gesellschaft oder Möglichkeiten und Gefahren der neuen Informations- und Kommunikationsmedien auf.<sup>179</sup> Eltern und SchülerInnen sollen hierbei mitbestimmen (können) und einen gemeinsamen Konsens erzielen.<sup>180</sup>

Hieran kritisiere ich folgenden Sachverhalt: Es ist zwar an Mitbestimmung gedacht, aber nicht wirklich umgesetzt. Zwar behaupten Jank/Meyer von dieser Theorie: „Nur dasjenige ist ein Schlüsselproblem, was im Diskurs mit den zu erziehenden jungen Menschen von ihnen als existentiell wichtig eingesehen wurde“<sup>181</sup>, aber das Verständnis der LehrerInnenrolle in dieser Didaktik beschreiben Jank/Meyer wie folgt: „Die LehrerInnen sollen die SchülerInnen mit ‘Schlüsselproblemen’ konfrontieren und dadurch eine allgemeine Bildung vermitteln.“<sup>182</sup>

<sup>176</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., lose Beilage: Synopse didaktischer Modelle und Konzepte: Bildungstheoretische Didaktik.

<sup>177</sup> Vgl. ebd., S. 177 bez. a. KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: DERSELBE: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1985, S. 20f.

<sup>178</sup> KLAFKI, W.: Neue..., a. a. O., S. 56; Hervorhebung bei Klafki.

<sup>179</sup> Vgl. ebd., S. 56ff.

<sup>180</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 177 bez. a. KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: DERSELBE: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1985, S. 20f.

<sup>181</sup> Ebd., S. 178.

<sup>182</sup> Ebd., lose Beilage: Synopse didaktischer Modelle und Konzepte: Bildungstheoretische Didaktik.

Hier frage ich mich, wo die Beteiligung der SchülerInnen ermöglicht wird; wo können sie in den Diskurs mit ihren LehrerInnen gehen und die Lehrpläne wirklich mit beeinflussen? Ich sehe das wie folgt: Die allgemeine Zielorientierung (Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit) soll anhand der epochaltypischen Schlüsselprobleme umgesetzt, der Lernende damit konfrontiert werden und dadurch allgemeine Bildung im Sinne des kategorialen Bildungsbegriffs vermittelt (bzw. erzeugt) bekommen, die sich dadurch äußert, daß er der allgemeinen Zielorientierung immer näher kommt. Was heißt das, bzw. was ist hieran zu erkennen?

Der Bildungsbegriff in dieser Didaktik ist meiner Meinung nach noch sehr inhaltsorientiert, auch wenn die bildungstheoretische Didaktik (wie auch die kritisch-konstruktive Weiterentwicklung) mit der Forderung nach kategorialer Bildung versucht, dieser Einseitigkeit zu entgehen. Aber formale Kompetenz kann nach meiner Überzeugung nur in der Tätigkeit gelernt und geübt werden. Diese Seite der tatsächlichen Beteiligung an Inhalten, Zielen, und Methodenentscheidungen wird zwar gefordert, ist aber meines Erachtens hierin nicht ausreichend gegeben. Dialektik und Offenheit in diesem Sinne sind, meiner Meinung nach mitgedacht, aber nicht realisiert. Kaum eine Didaktik betont diesen, für meine Begriffe, überaus wichtigen Teil der Erziehung im Sinne der überall postulierten Selbstbestimmung. Deshalb ist für mich so immanent wichtig, die formale Seite, das Lernen lernen, die Methodenkompetenz als das 'übergeordnete' Ziel herauszustellen.

In diesem Sinne greife ich eine Kritik von Jank/Meyer an, die sie in ihrem Buch an Konzepten (in diesem Fall am Handlungsorientierten Unterricht, mit dem sich auch innerhalb der Darlegung des Konzepts der konzertierten Handlung bedeutende Parallelen aufweisen werden lassen), die diese formale Seite im besonderen herausstellen, anbringen. Ihre Kritik lautet, daß die Argumente, die für den Handlungsorientierten Unterricht sprechen, „mehrheitlich auf die Herausbildung formaler und methodischer Kompetenzen der Schüler sowie auf Persönlichkeitsbildung [zielen]. Kriterien und Argumente, um konkrete Themen- und Inhaltsentscheidungen theoretisch zu unter-

mauern, fehlen jedoch.“<sup>183</sup> Sie fordern daher den Handlungsorientierten Unterricht durch eine Theorie allgemeiner Bildung zu ergänzen und schlagen die von Klafki definierten „Schlüsselprobleme“ als geeigneten Ansatzpunkt dafür vor.<sup>184</sup> Diese Kritik greift für mich nicht. Warum greift sie nicht? Weil ich glaube, daß gerade ein methodenkompetenter Mensch, jemand, der gelernt hat, sich ohne der Führung anderer Menschen selbst zu bestimmen, genau diese Fähigkeit, Themen- und Inhaltsentscheidungen fundiert zu untermauern, besitzt. Für mich ist das implizit mitenthalten. Es ist der inhaltliche Kern, mit dem ich das Konzept der konzertierten Handlung in seiner hier noch darzulegenden Form legitimiere und aufrechterhalte, postuliere und verfechte. Diesen Gedankengang, der in der folgenden tiefer gehenden Erläuterung intensiver untersucht wird, leite ich mit einem Zitat von Heinz Klippert ein:

„Worin besteht eigentlich der spezifische Bildungswert des Methodenselbstlernens? Grundsätzlich läßt sich sagen, daß ein Schüler, der gelernt hat, selbständig zu arbeiten, zu entscheiden, zu planen, zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen auszuwerten, Prioritäten zu setzen, kritisch-konstruktiv zu argumentieren etc., ganz gewiß an persönlicher Autonomie und Handlungskompetenz dazugewonnen hat [...]. Oder anders ausgedrückt: In dem Maße, wie sich sein Methodenrepertoire erweitert und festigt wächst auch seine Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit - und damit seine Mündigkeit. [...]. Die Fähigkeit und Bereitschaft, selbständig, zielstrebig, kreativ und methodenbewußt anstehende (Lern-) Aufgaben zu lösen, gehört schlechterdings zu einer mündigen Person dazu.“<sup>185</sup>

Auch Wilhelm Rainer hat diese Sichtweise thematisiert:

„Nur wer gelernt hat, seinen eigenen Lernprozeß selbständig zu organisieren wird, unabhängig werden von fremdbestimmten Lernprozessen und damit die notwendige Selbstständigkeit in späteren Entscheidungs- und Handlungssituationen erlangen. Nur wer Lernen gelernt hat, wird immun sein gegen Manipulationsversuche einzelner Informationsträger und wird gemeinsam mit anderen zu mündiger Selbstbestimmung finden.“<sup>186</sup>

Man könnte aus der Perspektive Klafkis folgende Argumente gegen diese Sichtweise aufbringen, und Klafki tut dies auch: Wenn Methodenkompetenz in Form von instrumentellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten,

<sup>183</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 373.

<sup>184</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 373.

<sup>185</sup> KLIPPERT, H.: Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1994, S. 27.

„die als solche nichts über ihre begründbare, verantwortbare Verwendung sagen und ebensowohl in den Dienst humaner, demokratischer, friedlicher, mitmenschlicher Ziele und Handlungszusammenhänge gestellt wie zum Konkurrenzkampf, zur Herrschaft über andere Menschen und zu ihrer Ausnutzung, zur Vermehrung von Friedlosigkeit, zur Verhinderung von Aufklärung, Mitbestimmung, Chancengleichheit usf. benutzt werden können [...], zu *Voraussetzungen* anspruchsvollerer Bildungsziele und -prozesse erklärt und ihnen sachliche und zeitliche Priorität zuspricht“<sup>187</sup>, kann das in genau diesem Sinne verhängnisvolle Konsequenzen nach sich ziehen. Von daher betont Klafki, daß „(s)ie [...] [nur] im Zusammenhang mit emanzipatorischen Zielsetzungen, Inhalten und Fähigkeiten erlernt werden (sollten), so nämlich, daß sie von den Lernenden als instrumentell notwendig eingesehen werden können, nicht aber losgelöst von begründbaren, humanen und demokratischen Prinzipien“<sup>188</sup>. Hier deutet Klafki noch einmal an, daß das Lernen lernen, die Methodenkompetenz seiner Meinung nach an sich nicht zum Inhalt eines Bildungsbegriffs gemacht werden kann, weil sich die so verstandene, nicht näher auf inhaltliche Bezüge bestimmte formale Kompetenz mißbrauchen ließe. Mit folgender Argumentation Wilhelm Rainers trete ich dieser Position Klafkis entgegen und belege, daß das Lernen lernen durchaus als allgemeines Bildungsziel, als damit inhaltlich ausgefüllter Bildungsbegriff gelten kann:

Rainer beschreibt zunächst, daß

„(m)it dem Begriff ‘Bildung’ [...] sowohl der Prozeß, als auch das Ziel menschlichen Werdens bezeichnet (wird). Es ist jener Vorgang, bei dem der Mensch in der ihm eigenen Spontaneität in sich Formationen von Fähigkeiten, Kenntnissen, Fertigkeiten, Gesinnungen, Interessen, usw. aufbaut, erwirbt, erweitert, verändert usw. welche ihn in die Lage versetzen, über sich selbst und die Bedingungen seiner Lebenswelt in sittlich und intellektueller Autonomie bewußt zu verfügen. Bildung zielt über das Wissen des Menschen um seine Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit in seiner Kultur auf das Bewußtsein um die Verwirklichung seiner Menschlichkeit und ist daher ein auf ständige Veränderung ausgerichteter Prozeß.“<sup>189</sup>

---

<sup>186</sup> RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 132.

<sup>187</sup> KLAFKI, W.: Neue..., a. a. O., S. 74f; Hervorhebung bei Klafki.

<sup>188</sup> Ebd., S. 75.

<sup>189</sup> RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 123.

Hierin macht Rainer den Zusammenhang zwischen Lernen und Bildung deutlich: Nur über Lernprozesse kann der Mensch sich bilden; aber erst eine Bildungstheorie macht Lernen sinnvoll. „Nur ein Lernbegriff der [!] unter der Sinnvorgabe von Bildung steht kann [!] dem Menschen als bewußtes, sich selbst schaffendes Wesen gerecht werden.“<sup>190</sup> Heinrich Roth betont in diesem Zusammenhang die Freiheit, die dem Menschen dabei zugestanden werden muß, um sich selbst verwirklichen zu können.

„Es geht in der Erziehung um jene empirische Freiheit, die dem Menschen zugesteht, daß er sich als ein auf Lernen durch Erfahrung abgestimmtes Wesen genug Wissen und Können aneignen kann, um im Rahmen seiner Gesellschaft und Kultur sein Dasein zu meistern, daß er als ein auf Verantwortung und Entscheidung gestelltes Wesen genug an Werteinsicht und Selbstmächtigkeit als Voraussetzung für die Selbstentscheidung in sich aufzubauen vermag, um den Normen seiner Gesellschaft genügen zu können.“<sup>191</sup>

Wo dieser Zusammenhang zwischen Freiheit und Selbstverwirklichung bzw. Selbst-Bildung eine Ablehnung findet, wird der Pädagogik ihre Voraussetzung entzogen. „Dieses Verleugnen der Bildsamkeit des Menschen zur Selbstentscheidung“, so Roth weiter, „widerspricht auch allen pädagogischen Grunderfahrungen von Jahrtausenden, [...]“<sup>192</sup> Rainer fügt hinzu: „Wenn Lernen beim Menschen nicht kritische und praktische Vernunft entbindet, welche ihn zu sach-, sozial- und werteinsichtigen Entscheidungen befähigt, dann muß auch ein Zusammenleben in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft und seine Weiterentwicklung zu einer humaneren Kultur in Frage gestellt werden.“<sup>193</sup> Rainer hält noch mal den dualistischen Charakter von Lernen fest:

„Wir haben Lernen dargestellt als jene grundlegende menschliche Fähigkeit, durch selbständiges, schöpferisch-denkendes Handeln den Anforderungen des Daseins gerecht zu werden. [...] [Diese Festlegung, R. J.] entspricht sowohl der Auffassung von Bildung als Prozeß, als auch dem, was Bildung als Zielformel zum Ausdruck bringt. Damit wird Lernen für Bildung nicht nur blankes Mittel für ihren Zweck, sondern selbst Aufgabe und Ziel. Das Erlernen des Lernens ist folglich jene grundlegende Bedingung welche Bildung als Selbstbildung zu realisieren vermag. Auf ei-

---

<sup>190</sup> RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 123; ([!] = fehlende Kommata!).

<sup>191</sup> ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band 1. 5. Aufl. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag 1984, S. 43.

<sup>192</sup> Ebd., S. 43.

<sup>193</sup> RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 123f.

ne pädagogische Kurzformel gebracht heißt dies: Lernen lernen ist ein allgemeines Bildungsziel.“<sup>194</sup>

Wenn ich dies behaupte, muß ich jetzt belegen, inwieweit dieses Postulat bildungstheoretisch zu rechtfertigen ist. Das werde ich wie folgt tun: Ich werde darlegen, daß sich das Lernen lernen (im folgenden auch ‘bildendes Lernen’ genannt) nicht in inhaltsleerem Raum abspielen kann, um die Methodenkompetenz im Sinne des Lernen lernens als Bildungsbegriff zu bestätigen. Mit Lernen lernen<sup>195</sup> ist das Erwerben und Verbessern von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in bezug darauf, sich damit Gesinnungen, Interessen usw. aufzubauen und zu verändern, gemeint. Aus pädagogischer Sicht heißt das einmal, daß das Lernen an sich zum Inhalt und damit auch zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird und daß sich das Lernen immer, also auch das Lernen des Lernens, nur in Verbindung mit konkreten inhaltlichen Fragen vollziehen kann. Das zeigt und betont,

„daß Lernen sich nicht in einem inhalts- und sinnleeren Raum vollzieht, sondern immer an konkrete Erfahrungen gebunden ist, die in einer Lebenswelt gemacht werden können. Deshalb kann Lernen lernen nicht eine inhaltsdifferente Gehirngymnastik sein. Das Lernen lernt man, indem man lernt; das heißt, indem man ein konkretes Problem löst und das Geschehen selbst reflektiert und verarbeitet. Bildendes Lernen ist ja das kritische Aneignen von Bedingungen zur Lebensbewältigung und selbständigen Menschwerdung, wie sie uns von der Kultur über die Wissenschaften verfügbar gemacht werden.“<sup>196</sup>

Das bedeutet zum einen, daß es im Lernen lernen darum geht, sich Methoden der Erkenntnisgewinnung verfügbar zu machen. Das alleine reicht aber für einen Bildungsbegriff nicht aus. Es muß und kann gleichzeitig zum anderen aber auch nur darum gehen, den Erkenntnisgegenstand, das Wissen, in einem politischen und sozialen Zusammenhang zu erkennen und zu bewerten.

„Im bildenden Lernen muß deshalb immer auch die soziale Natur des Wissens einsichtig werden. Es ist das Bildungsziel, zu erkennen, daß der Wert des Wissens von den je vorherrschenden Interessen einer Sozietät abhängig ist, in die es eingebracht wird. So ist es wohl auch Mittel zum Zweck eine soziale Position innerhalb von Gruppen zu bestimmen und zu festigen. [...] Bildendes Lernen wird daher neben dem Erfassen des Zusammenhangs von Mitteln und den Ergebnissen des Erkennens auch

---

<sup>194</sup> Ebd., S. 124.

<sup>195</sup> Vgl. hierzu und zum folgenden RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 124f.

<sup>196</sup> Ebd., S. 125.

noch wesentlich den sozialen und politischen Charakter von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen und deren Niederschlag im Bereich der Gesinnungen und Interessen umfassen.“<sup>197</sup>

Das heißt, daß das Lernen lernen als Bildungsprozeß in diesem Sinne auch als Kommunikationsprozeß zu verstehen ist, in dem sich alle an diesem Prozeß beteiligten, also Lehrende wie Lernende, sich „in argumentativer Auseinandersetzung von der Sinnhaftigkeit und Wahrheit angebotener Lerninhalte“<sup>198</sup> überzeugen (Diskurs). Die inhaltlich charakterisierten Schlüsselprobleme, die Klafki als Bedingungen für einen erfüllten Bildungsbegriff erkennt, der im Sinne der Demokratie steht, sind in diesem Verständnis implizit mitenthalten.

„Demokratie, das Recht jedes einzelnen auf politisches Engagement in allen Lebensfragen - dies betrifft sowohl so enge Bereiche wie Familie (z. B. Erziehungsrechte) und Arbeitsplatz (z. B. Mitbestimmung) als auch gesamtgesellschaftliche Probleme eines Staates bzw. einer Gemeinde oder auch den weitgehend vergesellschaftlichen Freizeitbereich (z. B. Medien) - ist nur realisierbar durch Menschen, die zu verantwortungsbewußter politischer Beteiligung befähigt sind. Mündige Menschen, auf die Demokratie baut, müssen aber sowohl Formen demokratischer Auseinandersetzung (kommunikatives Verhandeln [!]) beherrschen, als auch in der Lage sein, sich selbst umfassend zu informieren (um überhaupt begründet argumentieren zu können).“<sup>199</sup>

Zusammenfassend möchte ich festhalten: Methodenkompetenz, und damit meine ich das Lernen lernen in dem vorangegangenen Verständnis, hat ihre Berechtigung als Bildungsbegriff für pädagogische Handlungen und damit auch für didaktisch/methodische Konzepte eingesetzt zu werden. Daß hiermit die von Jank/Meyer angebrachte Kritik nicht greift, ist im vorangegangenen Abschnitt mehr als eindeutig belegt worden. Dabei möchte ich betonen, daß es **nicht** darum geht, **nur formale Kompetenzen** im Sinne der formalen Bildungstheorien zu vermitteln, sondern daß **in dem** weiter gefaßten Begriff des **Lernen lernens Inhalte implizit sind**; denn nur an Inhalten kann gelernt und somit auch nur das Lernen gelernt werden. Diese Inhalte können nur aus der Lebenswelt, in der der oder die Lernende aktiv handelt, entspringen. Mit diesen wird die Lernende sich selbständig auseinandersetzen; sie wird in der Lage sein, Entscheidungen zu fällen, zu planen, zu or-

---

<sup>197</sup> Ebd., S. 126f.

<sup>198</sup> RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 127.

<sup>199</sup> Rainer, W.: Lernen..., a. a. O., S. 130.

ganisieren, Prioritäten zu setzen und kritisch-konstruktiv zu argumentieren,  
d. h. auch Inhalte auf

Sinn und Wahrheit und Wahrhaftigkeit überprüfen und sich und ihre Lebenswelt reflektierend in diesen Prozeß miteinbeziehen können.

Auf der anderen Seite bleibt das Individuum flexibel und stabil genug, um mit der sich stets verändernden, modernen Gesellschaft (siehe 'Risiko-Gesellschaft', 1.2.3 Beck/Beck-Gernsheim u. 'Lernen', 1.3.5 Rogers) klarzukommen und sich den damit einhergehenden Zwängen bewußt zu werden und ihnen emanzipiert begegnen zu können. Es ist m. E. deswegen so wichtig, die Methodenkompetenz vor den Inhalten zu betonen, weil sie in anderen didaktischen Verständnissen zu stark vernachlässigt wird. In bezug auf das Konzept der konzertierten Handlung wird der Wechselbeziehung von Methodenkompetenz und Inhalten in folgender Form Rechnung getragen:

Neben den obersten Erziehungszielen stehen auf der Ebene der Richtziele zweiten Grades (nach Schilling, siehe 2.4.2.1 für nähere Erläuterung) immer derselben zwei: Richtziel zweiten Grades A, welches sich auf das Thema, den konkreten Inhalt bezieht und das Richtziel zweiten Grades B, welches hier immer die Methodenkompetenz beinhaltet und immer implizit als ein zu erreichendes Ziel innerhalb der pädagogischen Arbeit angestrebt wird. Dadurch, daß die Methodenkompetenz immer ein zu erreichendes Ziel darstellt, betone ich in dieser Sichtweise also genau wie Rogers, daß es vornehmlich darauf ankommt, einen kontinuierlichen Lernprozeß zu fördern. Damit geraten die Inhalte theoretisch (und zwangsläufig) auf einen sekundären Rang; dennoch kann ersterer Anspruch, das Lernen lernen nur über den letzteren (thematische Inhalte) erfolgen und realisiert werden. Der Anspruch der kategorialen Bildung läßt sich meines Erachtens eher auf dem Weg der Hervorhebung der Methodenkompetenz erreichen, als auf dem Weg der vorgegebenen Inhalte, sei es auch in Form von epochaltypischen Schlüsselproblemen.

Es hat sich gezeigt, daß Klafkis Bedenken, den Bildungsbegriff mit von Inhalten losgelösten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu füllen, eine zu einseitige Sichtweise darstellen, und er aufgrund dieser Perspektive nicht die logische Verschachtelung der Methodenkompetenz, des Lernen lernens, mit Konsequenzen auf die anzustrebende Mündigkeit erkannt hat.

Ich habe bis hier den für das KkH relevanten Bildungsbegriff erörtert. Dieses konnte ich nur, weil ich das für den Bildungsbegriff notwendige Lern-

verständnis in bezug auf viele Unterpunkte wie anthropologische Grundannahmen, das Erziehungsverständnis, handlungstheoretische Annahmen etc. untersucht habe. Über Rogers Ansatz des signifikanten Lernens bin ich dann zum Begriff des Lernen lernens gekommen, mit dem ich an dieser Stelle schon mein Verständnis von Methodenkompetenz, die ich im dritten und vierten Kapitel noch mal gesondert aufgreifen werde, vorweggenommen habe. Ich erwähnte zudem, daß die Motivation innerhalb dieses Lernverständnisses eine große Rolle spielt. Die soll im folgenden Abschnitt behandelt werden.

### 1.3.7 (Lern-)Motivation

Die Motivation wird als eine ganz wesentliche Voraussetzung für Lernen gesehen. Ich will im folgenden nur kurz auf einige verschiedene Verständnisse von Motivation eingehen und mich dann, auch nur in kurzer Form, mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci/Ryan beschäftigen. Innerhalb des Terminus 'Motivation' gilt es drei grundsätzliche Formen zu unterscheiden, als da wären 'Motiv', 'Motivation' und 'Motivierung'. Hartmut Schröder liefert eine Hilfe zur Abgrenzung dieser Begriffe: „**Motiv** ist ein Wirkfaktor als Antriebskraft (des Verhaltens, der Einstellung u. ä.), der sich als Bedürfnis zeigt. **Motivation** meint einen Komplex der Motive, das ist die Gesamtheit der Antriebskräfte, welche das Verhalten und die Einstellungen bestimmen. **Motivierung** bezieht sich auf Maßnahmen zur Schaffung von und Einwirkung auf die Motivation.“<sup>200</sup>

Es wird im Grunde nach zwei Paaren der Motivation unterschieden, nach primärer und sekundärer sowie nach intrinsischer und extrinsischer Motivation. Dazu erklärt Schröder, daß primäre Motivationen sich in den primären Bedürfnissen (z. B. Hunger, Durst, Sexualtrieb) ausdrücken. Sekundäre Motivationen werden demnach als sekundäre Bedürfnisse bezeichnet und be-

---

<sup>200</sup> SCHRÖDER, H.: Lernen und Lehren im Unterricht. Grundlagen und Aspekte der Allgemeinen Didaktik. 5. neu überarb. Aufl. München: Verlag Michael Arndt 1996, S. 131f.; Hervorhebung bei Schröder.

ziehen sich auf sozial bedingte, in der Erziehung und Sozialisation erlernte Bedürfnisse wie Ansehen innerhalb einer Gruppe oder Wetteifer. Primäre Motivationen sind also physiologischer und sekundäre psycho-sozialer Natur.<sup>201</sup> „Die Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Motivation kann auch derart erfolgen, daß man ein Verhalten, das um seiner selbst willen vollzogen wird und zur Bedürfnisbefriedigung führt, als primär motiviert und ein Verhalten, das um etwas anderen willen vollzogen wird, als sekundär motiviert bezeichnet.“<sup>202</sup> Regula Schröder-Naef nimmt folgende Unterscheidung vor: „primäre [!] Motivation ist auf die Tätigkeit selbst gerichtet, bei der sekundären ist die Tätigkeit lediglich Mittel zum Zweck.“<sup>203</sup> Das zweite ‘Motivationspaar’ teilt Hartmut Schröder wie folgt auf: Die intrinsische Motivation meint ein von persönlicher Neugier ausgelöstes Bestreben, Aufgaben zu lösen, die der oder die Lernende als für sich bedeutsam wahrnimmt. Mit anderen Worten: die Motivation geht direkt von der Sache aus. Extrinsische Motivation hat primär wenig mit der Sache an sich, denn mit exogenen Bedingungen zu tun, die auf den oder die Lernende einwirken. Dies kann z. B. in Form von zu erwartendem Lob oder von Vermeidung von Strafe geschehen.<sup>204</sup> Wilhelm Rainer erkennt durchgängig für alle Motivationstheorien „zwei Aspekte: Energetisierung und Steuerung von Verhalten.“<sup>205</sup> Hans Schiefele, der sich im besonderen mit Motiven und ihrer Aktivierung in bezug auf Lernen befaßt hat, widerspricht dem. Er hält fest, daß „Motive oder Motivationen [...] nicht als energetische Ursache des Handelns betrachtet werden (können). Der lebende Organismus ist ein Aktivitätskontinuum.“<sup>206</sup> Schiefele und Rainer zitieren G. A. Kelly, der in etwa das gleiche, nur radikaler formuliert: Er hält den Motivationsbegriff für ein „irreführendes Konstrukt“, weil er die Auffassung des Menschen tragen würde, daß dieser von Natur aus wesensmäßig untätig sei. „Er wird als et-

---

<sup>201</sup> Vgl. SCHRÖDER, H.: Lernen..., a. a. O., S. 132.

<sup>202</sup> Ebd., S. 132.

<sup>203</sup> SCHRÄDER-NAEF, R. D.: Schüler lernen Lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. 3., überarb. u. erg. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1987, S. 134.

<sup>204</sup> Vgl. SCHRÖDER, H.: Lernen..., a. a. O., S. 133.

<sup>205</sup> RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 62.

<sup>206</sup> SCHIEFELE, H.: Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Franz Ehrenwirth Verlag 1974, S. 46f.

was seinem Naturzustand nach Statisches betrachtet, infolgedessen als etwas dem Bewegung, Leben und Handlung erst von außen auferlegt werden mußten’“.<sup>207</sup> Aber der Tatbestand des Lebens ist, „daß es sich vollzieht. Da ist nichts, was das Leben in Bewegung versetzt; daß es sich vollzieht, das eben ist Leben. Es ist nicht so, daß Motive den Menschen munter machen und ihn dazu bringen, etwas zu tun. Seine Aktivität ist ein Aspekt seiner eigentlichen Existenz. Über aktivierende Motive zu sprechen, ist einfach überflüssiges Gerede [...]’“<sup>208</sup>

Mit diesen verschiedenen Zitaten wollte ich verdeutlichen, daß es eine Menge Ansätze gibt, die die Bedeutung der Motivation für das Lernen hervorheben und auf unterschiedliche Weise interpretieren und beschreiben. Für das von mir in dieser Arbeit beschriebene Lernverständnis und das KkH ist die Bedeutung der intrinsischen Motivation von besonderer Bedeutung. Rogers und auch Aebli haben diese natürliche Neugier als Motivation für Lernprozesse ebenfalls hervorgehoben. Rogers nannte es den Besitz des natürlichen Potentials zum Lernen. Auch Rolf Arnold, auf den wir im Verlauf dieser Arbeit noch einige Male zurückkommen werden, greift im Sinne des Lernens „zurück auf die ursprüngliche Lebendigkeit und Lernbegierigkeit, wie sie uns beim Säugling und bei kleinen Kindern immer wieder begegnet“<sup>209</sup> und bezeichnet dieses Lernen als ‘lebendiges Lernen’, das den Entwicklungsgesetzen der Natur folgt. „Deren Grundthema ist es, durch Selbstorganisation und Aktivität ständig neue Stufen von Komplexität und Umweltanpassung aus sich heraus hervorzubringen, d. h. zu lernen.“<sup>210</sup> Diese sei eine „humane Tendenz“, und sie bewirke vor allem Tendenzen der Selbstbestimmung.

Wie diese vor allem in pädagogischen Prozessen weiterhin zu unterstützen ist, haben Edward L. Deci und Richard M. Ryan in ihrer „Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“

---

<sup>207</sup> KELLY, G. A.: Der Motivbegriff als irreführendes Konstrukt. In: THOMAE, H. (Hg.): Die Motivation menschlichen Handelns. Köln: 1970, S. 498f. zit. n. RAINER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 64.

<sup>208</sup> KELLY, G. A.: Europe’s matrix of decision. 1962. In: JONES, M. R. (Ed.): Nebraska Symposium on motivation. Lincoln: Nebr. Univ. Press 1953-1963, S. 85 zit. n. SCHIEFELLE, H.: Lernmotivation..., a. a. O., S. 29.

<sup>209</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges Lernen<sup>1</sup>. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. GEW-Sonderdruck, Mainz: ohne Jahresangabe, S. I.

<sup>210</sup> Ebd., S. I.

gogik“ dargelegt. Die möchte ich an dieser Stelle in ihren Grundzügen wiedergeben. In diesem Abschnitt werde ich mit vielen Direktziten arbeiten, weil ich der Meinung bin, daß sie ihre Theorie sehr verständlich und prägnant dargelegt haben und eine Wiederholung ihrer Erläuterung in meinen eigenen Worten das Verständnis ihrer Theorie eher erschweren als erleichtern würde.

Diese Theorie<sup>211</sup> interpretiert den Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen auf der Basis des Selbst.

„Die Theorie der Selbstbestimmung ist eine organismische und dialektische Theorie der menschlichen Motivation. *Organismisch* ist sie insofern, als eine fundamentale Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung postuliert wird. Vorangetrieben wird dieser Prozeß durch (intrinsische) motivationale Faktoren, welche die erforderliche psychische Energie liefern. Als *dialektisch* bezeichnen wir die Theorie, weil eine permanente interaktive Beziehung zwischen diesem organismischen Integrationsprozeß und den Einflüssen der sozialen Umwelt unterstellt wird.“<sup>212</sup>

Das Selbst stellt das zentrale Element in dieser Theorie dar. Es gilt als Prozeß wie Ergebnis der menschlichen Entwicklung. „Eine wichtige Rolle spielen angeborene psychologische Bedürfnisse und grundlegende Fähigkeiten und Interessen des Individuums. Die Struktur des Selbst erweitert und verfeinert sich im Laufe der Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt; sie ist das sich ständig ändernde Produkt von Prozessen und Strukturen dieser *organismischen Dialektik*.“<sup>213</sup>

Wie in vielen anderen Motivationstheorien sehen auch Deci/Ryan die Intention als grundlegende Erklärung der Steuerung des Verhaltens. Menschen sind dann motiviert, wenn sie etwas bestimmtes erreichen wollen, ein Ziel vor Augen haben, einen bestimmten Zweck verfolgen. Bezogen auf intrinsische Motivation sagen Deci/Ryan, daß die motivierten Handlungen als frei gewählt erlebt werden, demnach selbstbestimmt und autonom sind.

---

<sup>211</sup> Vgl. und siehe hierzu und zum folgenden DECI, E. L. u. RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jahrgang. Nr. 2, 1993, S. 223-238, passim.

Für mich sind in diesem Zusammenhang besonders die Aussagen zur intrinsischen Motivation wichtig, weil ich damit das vorangegangene Kapitel in bezug auf die Aktivität und das natürliche Potential zum Lernen unterstreichen will. Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle angemerkt, daß Deci/Ryan auch die extrinsische Motivation im Kontext ihres Themas behandelt haben. Die Ausführungen dazu werden aber von mir hier unberücksichtigt bleiben.

<sup>212</sup> Ebd., S. 223; Hervorhebungen bei Deci/Ryan.

„Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen können als interessenbestimmte Handlungen definiert werden, deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen ‘separierbaren’ Konsequenzen erfordert; d. h. keine externen oder intrapsychische Anstöße, Versprechungen oder Drohungen. [...] Intrinsische Motivation beinhaltet Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt.“<sup>214</sup>

Deci/Ryan kommen zu der Aussage:

„Intrinsisch motivierte Handlungen repräsentieren den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens. Das Individuum fühlt sich frei in der Auswahl und Durchführung seines Tuns. Das Handeln stimmt mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein. Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert.“<sup>215</sup>

Die Motivationsforschung hat drei Ursachen der motivationalen Handlungsenergie herausgefunden: physiologische Bedürfnisse, auch Triebe genannt, Emotionen und psychologische Bedürfnisse. Während die meisten kognitiven Motivationstheorien davon ausgehen, daß der Mensch aus sich heraus über hinreichende Energie verfügt, um seine Ziele zu verfolgen, behauptet hingegen die Selbstbestimmungstheorie, daß alle drei Energiequellen wichtig für menschliches Verhalten sind. „Von besonderer Bedeutung sind jedoch die psychologischen Bedürfnisse. Sie liefern nicht nur die energetische Grundlage vieler Alltagshandlungen, sondern beeinflussen v. a. diejenigen Prozesse, mit deren Hilfe der Mensch seine Triebe und Emotionen autonom steuert.“<sup>216</sup> Innerhalb dieser psychologischen Bedürfnisse stellt die Theorie der Selbstbestimmung drei angeborene in besonderer Weise hervor, die für intrinsische Motivation relevant sind:

„Bedürfnis nach *Kompetenz* oder *Wirksamkeit*, *Autonomie* oder Selbstbestimmung und *soziale Eingebundenheit* oder soziale Zugehörigkeit. Wir gehen also davon aus, daß der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind in erster Linie mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Selbstbestimmung verbunden [...].“<sup>217</sup>

<sup>213</sup> Ebd., S. 223; Hervorhebung bei Deci/Ryan.

<sup>214</sup> DECI, E. L. u. RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie..., a. a. O., S. 225; Hervorhebung bei Deci/Ryan.

<sup>215</sup> Ebd., S. 226.

<sup>216</sup> Ebd., S. 229.

<sup>217</sup> Ebd., S. 229; Hervorhebungen bei Deci/Ryan.

In bezug auf Lehr-Lern-Prozesse hat dies klare Konsequenzen. „Wir nehmen an, daß soziale Umweltfaktoren, die den Heranwachsenden Gelegenheit geben, ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit zu befriedigen, das Auftreten intrinsischer Motivation [...] erleichtern.“<sup>218</sup> Da auch das Lernumfeld als Umweltfaktor in diesem Sinne interpretiert werden kann, sollte es in den Lehr-Lern-Prozessen ebenfalls zur Geltung kommen. Eine Beteiligung an den Lerninhalten könnte dies in bezug darauf sein. „Das Angebot von Wahlmöglichkeiten und die Äußerung anerkennender Gefühle werden in der Regel als autonomiefördernd wahrgenommen und steigern die intrinsische Motivation.“<sup>219</sup> Dies steht in einer Wechselbeziehung zum Lernen: Deci/Ryan „gehen davon aus, daß hochqualifiziertes Lernen nur durch ein vom individuellen Selbst ausgehendes Engagement erreicht werden kann. Mit anderen Worten:

Effektives Lernen ist auf intrinsische Motivation [...] angewiesen. Die gleichen sozialen Faktoren, die zur Steigerung von intrinsischer Motivation [...] beitragen, sollten deshalb auch hochqualifiziertes Lernen unterstützen.“<sup>220</sup>

Studien in diesem Zusammenhang belegen ihre These, „daß die intrinsische Lernmotivation auf der Grundlage eines Interesses am Lerngegenstand eine wichtige Bedingungsvariable des Lernen darstellt“<sup>221</sup>.

Sie halten zusammenfassend fest: „Mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen ist v. a. dann zu rechnen, wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird.“<sup>222</sup> Deci/Ryan geben am Ende ihres Artikels einen Ausblick, den ich für so wichtig und ‘treffend auf den Punkt gebracht’ finde, daß ich ihn hier ungekürzt im Original aufnehmen möchte. Dieser Ausblick dient in anderer Weise als eine von vielen wichtigen Grundvoraussetzungen für das Konzept der konzertierten Handlung.

„Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation macht geltend, daß Menschen den intrinsischen (angeborenen) Wunsch haben, ihre Umwelt zu erforschen, zu verstehen und ‘in sich aufzunehmen’ (assimilieren). Die Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ist bereits in den frühesten Stadien der Entwicklung gegeben und braucht keine Anlei-

---

<sup>218</sup> DECI, E. L. u. RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie..., a. a. O., S. 229f.

<sup>219</sup> Ebd., S. 230.

<sup>220</sup> Ebd., S. 233.

<sup>221</sup> Ebd., S. 233.

<sup>222</sup> Ebd., S. 234.

tungen und äußeren Zwänge. Sie ist wesentliche Grundlage für den Erwerb kognitiver Fähigkeiten und bestimmt zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Wir sind überzeugt, daß optimales Lernen unmittelbar an die Entwicklung des individuellen Selbst geknüpft ist und gleichzeitig von der Beteiligung des Selbst abhängt. Eine Lernmotivation, die nicht den Prinzipien des individuellen Selbst entspricht, z. B. weil sie von außen aufoktroiert wird, beeinträchtigt die Effektivität des Lernens und behindert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation. Die Erfahrung, eigene Handlungen frei wählen zu können, ist der Eckpfeiler dieser Entwicklung. Entscheidend ist auch die eigene Wertschätzung des Handlungszieles auf der Basis intrinsischer oder integrierter extrinsischer Motivation. Im Gegenzug bewirkt die engagierte Aktivität des Selbst eine höhere Lernqualität und fördert zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. Verantwortlich für all diese Prozesse sind letztendlich die sozialen Bedingungen, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen oder verhindern.<sup>223</sup>

## Zusammenfassung des ersten Kapitels

Im ersten Kapitel ging es darum, die theoretische Grundlegung des KkH darzulegen. Es galt, einen Bildungsbegriff zu entwickeln, an dem sich das Konzept der konzertierten Handlung orientiert bzw. als Basis zur weiteren Entwicklung desselben dient, weil, wie wir festgestellt haben, ein Bildungsbegriff für ein pädagogisches Handlungsmodell, das pädagogisch verantwortbar sein will, unumgänglich ist. Für diesen Bildungsbegriff mußte 'eine etwas größere Kurve gefahren' werden, weil er nur in Verbindung mit grundsätzlichen Annahmen, Verständnissen und pädagogischen Überzeugungen erörterbar ist. Deshalb mußte zunächst dieser Bildungsbegriff anhand des obersten, angestrebten Ziels, das dieses Konzept zu erreichen beansprucht, entwickelt und erläutert werden, hier 'Selbstbestimmung' und 'Mündigkeit'. Das war und ist wiederum nur möglich, wenn der Bildungsbegriff in seine einzelnen Bestandteile aufgliedert und auseinanderge-

---

<sup>223</sup> DECI, E. L. u. RYAN, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie..., a. a. O., S. 235f; Hervorhebung bei Deci/Ryan.

nommen und zum Schluß wieder zu einem Gesamtbild erschlossen wird. Für das letztere sorgt diese Zusammenfassung. Hier und jetzt sollen die zentralen Ergebnisse noch einmal wiederholt und festgehalten werden.

Als erstes ging es darum, festzustellen, auf welcher Basis die oben genannten Erziehungsziele zu legitimieren sind. Wir haben gesehen, daß die übergeordneten Ziele 'Selbstbestimmung' und 'Mündigkeit' nicht logisch erklärbar, aber im Sinne der Aufklärung als einzige zu geltende Norm dessen, was es zu erreichen gilt, Bestand haben. Diese an der Aufklärung orientierte Aussage haftet sich an das Postulat Kants, das besagt, daß es die Aufklärung des Menschen ist, die ihn aus seiner Unmündigkeit befreie, und dieselbe es ist, die den Menschen nicht weiter daran hindert, sich seines Verstandes ohne der Hilfe eines anderen zu bedienen. Mit anderen Worten: Der Mensch wird durch Aufklärung emanzipiert (*Zielnorm* von Aufklärung/Emanzipation), und Aufklärung/Emanzipation ist innerhalb ihres Prozesses die Maßnahme von Erziehung, das Mittel zur Erreichung von Aufklärung/Emanzipation und damit auch von Mündigkeit und Selbstbestimmung (*Tätigkeitsnorm* von Aufklärung/Emanzipation).

Des Weiteren wurde festgestellt, daß leitende Ziele immer in einem dialektischen Prozeß zwischen eigenen Erfahrungen und deren Reflexion stehen. Werte, Normen und das Menschenbild nehmen in diesem Kontext eine weitere zentrale Stellung ein. Nachdem sich das Selbst- und Werteverständnis der Menschen weg von Kirche, Bibel und Gott hin zur menschlichen Vernunft orientierte, galten andere Kategorien als Maßstab zur Kritik der bestehenden Verhältnisse. Aus diesen veränderten Werten entstanden Normen. Werte und Normen beinhalten die 'Idee des guten Lebens'. In Verbindung mit den Werten und Normen steht auch das Menschenbild eines jeden Menschen. Hinter dem Menschenbild stecken anthropologische Grundannahmen, d. h. Annahmen über das 'Wesen Mensch'. Jeder Mensch hat ein Bild vom Menschen, und das beeinflusst ihn in seinem Handeln. Besonders gewichtig wird diese Aussage in bezug auf Menschen, die in der Pädagogik tätig sind und berufliche Verantwortung tragen. Werte, Normen und Menschenbild stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander und tragen zur Klärung der Ziele und des pädagogischen Handelns bei. Sie werden durch Erziehung und Sozialisation gelernt. Als alleinige Legitimationsbasis

können sie aber nicht ausreichen. Um der Gefahr zu entgehen, sie als ‘nur (kennen)gelernt’ zu übernehmen, wurde als besonders wichtig herausgestellt, sie immer wieder im Diskurs mit allen am Lehr-Lern-Prozeß Beteiligten zu legitimieren; dies beinhaltet auch eine Legitimation des eigenen pädagogischen Handelns vor sich selbst als erziehende Person (Selbstreflexivität).

Ein weiterer Aspekt, warum ‘Selbstbestimmung’ und ‘Mündigkeit’ als unerläßliches und legitimierte Ziel der Erziehung Geltung beanspruchen, wurde mit den Folgen der heutigen Gesellschaftsform begründet: die Risikogesellschaft. Wertpluralismus, Individualisierung von Lebensformen und damit im Zusammenhang neue Zwänge erfordern vom einzelnen Gesellschaftsmitglied neue Kompetenzen. Der Mensch ist zur Aktivität ‘verdammte’ und muß zusehen, wie er oder sie in einer Welt von Widersprüchen ein hohes Maß an Autonomie erreicht, welches nicht mit Egoismus zu verwechseln ist. Es geht in diesem Kontext darum, daß alle Lebensverhältnisse (auch traditionale) entscheidungsabhängig werden; alles muß gewählt, z. T. verteidigt und gerechtfertigt oder auch als persönliches Risiko gelebt werden. In diesem Zusammenhang wird der Ruf nach Selbstbestimmung unerläßlich.

Nachdem geklärt wurde, auf welcher Basis sich die Ziele ‘Selbstbestimmung’ und ‘Mündigkeit’ legitimieren lassen, wurde danach der Bildungsbegriff am Terminus ‘Lernen’ konkretisiert und weiter aufgespalten. Es kamen in diesem Zusammenhang die auch schon in vorangegangenen Abschnitten angesprochenen Aspekte detaillierter zur Sprache (z. B. anthropologische Grundannahmen). Der Bildungsbegriff für das KkH teilt sich in zwei Teile. Der erste hat mit Lernen (lernen) zu tun, der zweite bezieht sich auf ein wiederum zweigeteiltes Verständnis vom Handlungsbegriff. Folgende These wurde festgehalten: ‘Wenn der Mensch gelernt hat zu lernen, ist er der Selbstbestimmung fähig’, bzw. in etwas abgewandelter Form und besonders bezogen auf einen *Bildungsbegriff*: ‘Gebildet ist der Mensch, der gelernt hat, zu lernen’. Der Begriff Lernen wurde näher untersucht, und zwar unter einem Lernverständnis, welches wiederum nur anhand weiterer Aufsplittungen vorgenommen werden konnte. Zunächst ging es um die Lernfähigkeit des Menschen. Es wurde festgestellt, daß der Mensch eine organische

Determiniertheit zum Lernen besitzt, aber genetisch nicht festgelegt ist, was er lernen muß. Aus seiner Lernfähigkeit ließ sich darauf schließen, daß der Mensch vor allem das ist, was er ist, durch das, was er gelernt hat. Das Erziehungsverständnis, das für das Konzept der konzertierten Handlung relevant ist, schloß sich daran an. Zur Erinnerung und zum besseren Verständnis wiederhole ich es an dieser Stelle noch einmal:

*‘Unter Erziehung verstehe ich soziale Handlungen, die dem Menschen in seiner Ganzheitlichkeit die Möglichkeit bieten, signifikant zu lernen, um so die Fähigkeit zu erlangen, sich handelnd in der ihm zugewiesenen bedingten Freiheit bestmöglich selbst zu bestimmen und seine Persönlichkeit zu entfalten.’*

Aus diesem Erziehungsverständnis wurden die grundlegenden Inhalte herausgelöst: ‘Soziale Handlungen’ im Sinne der Intentionalität (absichtsvoll, zielgerichtet); ‘Ganzheitlichkeit’ im Sinne der von Schilling beschriebenen sechs Dimensionen, die Analysen und Planungen von Lehr-Lern-Prozessen effektivieren und erleichtern, da sie den Menschen konkreter und detaillierter erfassen; ‘Möglichkeit(en) bieten’ in bezug darauf, daß nur der oder die Lernende die Lernleistung selbst vollbringen kann und ich nur anbieten, aber Menschen nicht gezielt verändern kann; ‘signifikant lernen’ im Sinne, daß jede/r am besten lernt, wenn das zu Lernende auch eine Bedeutung für den oder die Lernende/n hat; ‘handelnd’ bezogen auf seine handelnde Tätigkeit als anthropologische Grundannahme und auch in bezug darauf, daß damit einhergehend der Mensch handelnd lernt; ‘zugewiesene bedingte Freiheit’ in bezug auf die den Menschen umgebende (ganz konkrete) Lebenswelt, in die er hineingeboren wird und ihm Möglichkeiten bietet, aber in der er auch Grenzen erfährt und Verantwortung für dieselbe übernehmen muß, will er darin leben.

Die ‘Entfaltung der Persönlichkeit’ wurde anschließend im (lernenden) Zusammenhang mit den sechs von Schilling beschriebenen Dimensionen dargestellt, in der das Gefühl, die emotional-affektive Dimension und das Handeln, die psycho-motorische Dimension zentrale Positionen innehaben. Darüber fand der Handlungsbegriff dann seine nähere Bestimmung. Der Zusammenhang zwischen dem deskriptiv-analytischen und dem präskriptiven Handlungsbegriff wurde erläutert. Ersterer beschreibt das Handeln als

jegliches zweckgerichtete Tun; als immaterielles vergeistigtes wie materielles, praktisches Handeln. Der präskriptive Handlungsbegriff orientiert sich anhand des Inhalts, des Handlungsergebnisses. Beide Begriffe spielen eine Rolle im KkH und legen neben dem Lernbegriff den zweiten Teil des Bildungsbegriffs dar. Anschließend wurde der Lernbegriff selbst intensiver betrachtet.

Ausgehend von einer Kurzbeschreibung kognitiver Lerntheorien, in denen Lernen als kognitives Strukturieren und Organisieren besonders drei Aspekte mitberücksichtigt, nämlich die Einsicht, die Begründung und den Sinn, wurde über die Sinnhaftigkeit die Brücke zum signifikanten Lernen geschlagen und diese Bezeichnung, die schon im Erziehungsverständnis eine bedeutende Rolle einnahm, wieder aufgegriffen. Ganz besonders Rogers' Beschreibung dieses 'Lerntyps' half zur Verständigung dessen, was genau damit gemeint war. In diesem Zusammenhang wurden auch wieder Aspekte, die schon vorher angesprochen waren, neu aufgegriffen: Neben dem Besitz des Menschen von natürlichem Lernpotential und der ganzheitlich betonten Sichtweise des Lernens, wurde die Tätigkeit des Lernenden in Verbindung mit der Signifikanz des Lernens interpretiert und auf die Beteiligung der Lernenden innerhalb der Bestimmung und Planung ihres Lernprozesses hingewiesen. Ferner ist auch noch mal an die Wichtigkeit des Lernens als Prozeß innerhalb unserer komplexen Gesellschaftsform erinnert worden, die von ihren Mitgliedern verlangt, flexibel zu bleiben und (re-)agieren zu können, anstelle statisches Wissen zu reproduzieren. Es wurde in diesem Zusammenhang folgender Bildungsanspruch wiederholt: 'Der einzige Mensch, den man gebildet nennen kann, ist der, der gelernt hat, wie man lernt'. Um von einem rein formalen Bildungsbegriff Distanz zu gewinnen und aufzuzeigen, daß Inhalte nicht unwesentlich für das gesamte Konzept samt des dazugehörigen Bildungsbegriffs sind, wurde deutlich gemacht, was formale, materiale und kategoriale Bildung beinhaltet. Es stellte sich heraus, daß der Anspruch auf kategoriale Bildung, die eine dialektische Verschränkung der formalen und materialen Bildung beansprucht, in vielen didaktischen Modellen oftmals formuliert und angestrebt wird, aber nur sehr selten wirklich umgesetzt wird. Gerade auch Klafki betont in seiner Didaktik die Inhalte in Form von epochaltypischen Schlüsselproblemen als maßgebend. Aus dieser

Perspektive der Überbetonung der Inhalte, worunter der Anspruch auf formale Kompetenzen ‘leidet’ und nur unter ‘ferner’ läuft, war und ist es mir besonders wichtig, dem entgegenzutreten und das Lernen lernen, die Methodenkompetenz als das vorrangig anzustrebende übergeordnete Ziel festzulegen.

Zudem wurde herausgefunden, daß das Ziel Methodenkompetenz sich nur in der tätigen Auseinandersetzung mit konkreten Inhalten verwirklichen kann. Lernen findet immer nur in der Auseinandersetzung mit der täglichen Lebenswelt statt; das sind die Inhalte, die den Menschen betreffen: Sie sind meiner Meinung nach mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen gleichzusetzen. Lernen lernen hat in seinem umfassenden Verständnis sozialen und politischen Charakter. In bezug auf Lernen wurde zum Schluß dieses Kapitels auf die Lernmotivation eingegangen. Hier spielte vor allem die intrinsische Motivation eine größere Rolle. Mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci/Ryan wurde versucht aufzuzeigen, daß intrinsisch motivierte Handlungen Grundcharakter von Selbstbestimmung beinhalten und es deshalb vonnöten ist, darauf hinzuwirken, diese Motivationsform aufrechtzuerhalten. In Lehr-Lern-Prozessen hat das Bedeutung bei der Organisation des Lernumfelds. Das Angebot von Wahlmöglichkeiten wurde als autonomiefördernd in diesem Zusammenhang festgehalten. Die intrinsische Motivation ist wesentliche Grundlage für den Erwerb von kognitiven Fähigkeiten und für die Entwicklung des Selbst, das wiederum unmittelbar mit optimalem Lernen verknüpft ist und es bedingt. Soziale Bedingungen sind ein wesentliches und verantwortliches Element zur Unterstützung von dem Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Der Bildungsbegriff für das Konzept der konzertierten Handlung erscheint also in folgender Definition: Durch den Prozeß des ‘Lernen lernens’ (handelnde Tätigkeit in bezug auf den deskriptiv-analytischen Handlungsbegriff) und das Ziel des ‘Lernen lernens’ (zum einen Methodenkompetenz als immer implizit mitangestrebtes oder ausdrücklich erwähntes Inhaltsergebnis, zum anderen das von Lehrenden und Lernenden gemeinsam vereinbarte Handlungsergebnis (Themenergebnis) oder Ziel in bezug auf den präskriptiven Handlungsbegriff) kann sich der Mensch in die Lage versetzen, weitestgehend autonom, selbstbestimmt (d. h. auch emanzipiert) und mündig (d.

h. auch in Verantwortung für die Gesellschaft, solidarisch) sein eigenes Leben zu leben. Das befähigt ihn in einer komplexen Gesellschaft wie der unsrigen, die sich sowohl durch eine Vielzahl von Werten und Lebensstilen als auch durch den Zusammenbruch traditionalisierter Institutionen auszeichnet und den Menschen zu Aktivität ‘verdammte’, kompetent und angemessen zu agieren und zu reagieren, sowie bezüglich der damit verbundenen Zwänge selbstkritisch und -reflexiv, auch in bezug auf den ‘Nächsten’, damit umzugehen. Damit ist die theoretische Grundlegung für das KkH geschaffen. Auf dieser Grundlage wird die Umsetzung in Form der theoretischen Deskription desselben im nächsten Kapitel erfolgen.

## 2. Zweites Kapitel: Das Konzept der konzertierten Handlung

### 2.1 Einführung

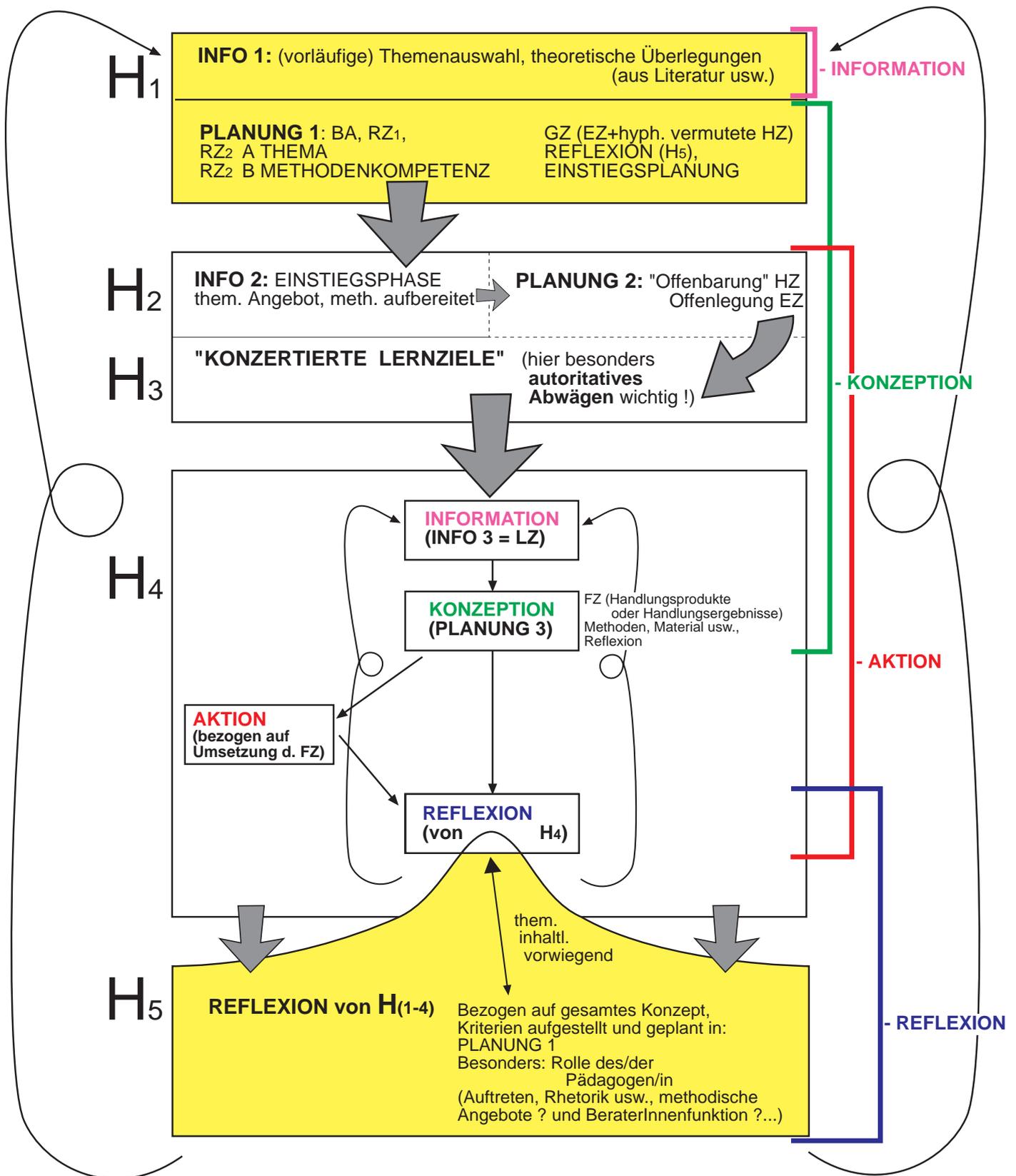
Das nächste Kapitel stellt das zentrale Element dieser Arbeit dar: das Konzept der konzertierten Handlung. Dieses ist ein Konzept, ist ein didaktisch/methodisches Planungsraster zur Gestaltung von pädagogischen Handlungssituationen in bezug auf Lehr-Lern-Prozesse. Im folgenden Kapitel wird es darum gehen, es theoretisch darzulegen. Dazu dient zum einen das „Lern-Spiral-Modell“ von Schilling. Zum anderen werden sich im Verlauf der Erläuterung auch Positionen zu anderen Didaktiken herausstellen. Sie werden an den betreffenden Stellen zur Sprache kommen und entsprechend erläuternd dargestellt und zum KkH in Bezug gesetzt werden. Das KkH baut sich über fünf Handlungsbausteine ( $H_1 - H_5$ ) auf. Folgende Vorgehensweise habe ich gewählt:

Zunächst erläutere ich die Grundzüge des anthropologischen Lern-Spiral-Modells von Schilling. Danach werde ich jeweils die einzelnen ‘Bausteine’ des KkH gesondert darstellen. Dies ist deswegen sinnvoll, weil jede nächsthöhere Stufe auf der vorherigen aufbaut. In den einzelnen Bausteinen werden die Bezüge zu den anderen Didaktiken dargestellt. Diese einzelnen Handlungsbausteine enthalten Handlungen, die überwiegend unter die Definition des deskriptiv-analytischen Handlungsbegriffs fallen. Sie bedeuten Handlungen, die sowohl auf den oder die Lernende/n, wie auch auf das Handeln der erziehenden Person bezogen sind. Das KkH orientiert sich in bestimmten Teilen an Schillings Modell. Deshalb werde ich im nächsten Kapitel dort besonders häufig auf sein - hier schon des öfteren zitiertes - Werk zurückgreifen.

Zur Erinnerung: Um den Ausführungen des zweiten Kapitels wie der gesamten Arbeit ab hier besser folgen zu können, habe ich eine **farbige Graphik** für das Konzept der konzertierten Handlung entwickelt. Ich erwähnte sie bereits in der Einleitung. Sie erscheint auf der übernächsten Seite. Sie stellt einen groben Überblick über den gesamten Komplex des Konzepts

dar. Um sie für die gesamte weitere Arbeit im Blick zu haben, habe ich sie als **aufklappbare Graphik** ans Ende dieser Arbeit, sprich auf der letzten Seite noch einmal abgebildet. Zum besseren Verständnis der folgenden Erläuterungen in den kommenden Kapiteln empfehle ich hiermit den LeserInnen die Graphik die ganze Zeit aufgeklappt neben der Arbeit im Blick zu lassen.

# Konzept der konzertierten Handlung



=PädagogInnen; ansonsten nach Möglichkeit beratende Funktion (autoritativ)

## HANDLUNGSBEGRIFF:

- DESKRIPTIV-ANALYTISCH: jedes zweckgerichtete Tun: a) materielles, praktisches Handeln  
b) immaterielles, vergeistigtes Handeln
- PRÄSKRIPTIV: politisch und pädagogisch verantwortbare Praxis hinsichtlich des Inhaltes und des Handlungsergebnisses (Ziele)

## 2.2 Das „(anthropologische) Lern-Spiral-Modell“ von Schilling

Um überhaupt verstehen zu können, warum sich das Konzept der konzertierten Handlung an dem Lern-Spiral-Modell orientiert, muß zunächst dasselbige erklärt werden. Schillings Lern-Spiral-Modell<sup>224</sup> (im folgenden auch mit L-S-M abgekürzt) setzt sich aus vier Komponenten zusammen: ‘Information’, ‘Konzeption’, ‘Aktion’ und ‘Reflexion’.

Diese vier Komponenten analysiert Schilling aus jeglicher pädagogischer oder nichtpädagogischer Situation, in der ein Mensch in irgendeiner Weise handelt. Der Mensch geht seiner Meinung nach immer in diesen vier (Handlungs-)Schritten vor. Was genau beinhalten diese einzelnen Schritte nach Schilling? Schilling versucht sie zunächst anhand eines praktischen Beispiels zu veranschaulichen. Er wählt dazu eine Situation, in der sich der oder die LeserIn als ein Leiter einer Kindergruppe (die Kinder sind zwischen 9 und 12 Jahre alt) vorstellen soll, der dreißig Minuten verspätet zur Gruppenstunde kommt und zum Gruppenraum hastet und dort schon von weitem Geschrei und Lärm vernimmt. Schilling: „Jetzt öffnen Sie die Tür. Was geht in ihrem Kopf vor? Analysieren Sie einmal detailliert, ganz genau die einzelnen Schritte. Bevor Sie handeln, laufen in ihrem Kopf - bewußt oder unbewußt - zwei Teilschritte ab.“<sup>225</sup> Schilling will darauf hinaus, daß jede/r bevor er oder sie handelt, sich erst einen genauen Sachverhalt über eine bestimmte Situation aneignen, d. h. sich über eine Situation informieren muß. „Der Gruppenleiter muß sich zunächst über die Situation informieren. Was ist hier los? Wer macht was? Dieser Vorgang kann blitzschnell durch einen kurzen Rundblick geschehen. Auf jeden Fall braucht er Informationen, um angemessen handeln zu können. Holt er sich diese nicht, ist sein Handeln willkürlich, dem Zufall überlassen. Pädagogisches Handeln beginnt also immer beim Sammeln von Informationen.“<sup>226</sup>

Der zweite Schritt, den Schilling im Kopf hat, ist der der Konzeption. „Die gesammelten Informationen muß der Pädagoge ordnen und sich überlegen,

---

<sup>224</sup> Vgl. und siehe dazu und zum folgenden SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 232-235.

<sup>225</sup> Ebd., S. 232.

<sup>226</sup> Ebd., S. 233.

wie er sich verhalten, wie er vorgehen soll. Auch dieser Vorgang muß u. U. schnell gehen und verläuft ebenfalls bewußt oder unbewußt. Was ist los? Warum ist diese Situation so? Wie will ich mich verhalten? Das sind die drei didaktisch/methodischen Grundfragen einer Konzeption.“<sup>227</sup>

Die nächsten Teilschritte fügt Schilling an; der dritte heißt Aktion: „Erst jetzt sollte der Pädagoge handeln, seine Konzeption durchführen. Sein Handeln ist überlegt und planvoll. Handeln kann umschrieben werden als planvolles, zielgerichtetes Vorgehen in einer Situation.“<sup>228</sup>

Der letzte Schritt ist die Reflexion. „Nach der Handlung sollte der Pädagoge reflektieren, denn er hatte ein Ziel, das er nun überprüfen sollte. [...] Erziehung darf nicht dem Zufall überlassen werden [...]. Ein Pädagoge, der nicht reflektiert, weiß nicht, warum eine Situation positiv oder negativ verlaufen ist. Sein Handeln hat keine Linie, ist vom Zufall bestimmt. Ein solcher Pädagoge löst beim Lerner Unsicherheit und Angst aus, blockiert Lernen.“<sup>229</sup>

Schilling hält fest, daß jede Lern- oder Handlungssituation in diesen genannten vier Schritten erfolgt. Damit sind sie für ihn auch anthropologisch begründet. „Jeder Mensch verhält sich so, er kann gar nicht anders: Zuerst benötigt er Informationen, diese muß er ordnen, für sich ein Konzept erstellen, erst danach kann er handeln.“<sup>230</sup>

Schilling betont, daß dieser Aufbau nicht einer handlungsfremden Situation, sondern „den immanenten Gesetzen menschlicher Handlung“<sup>231</sup> entspricht. Somit liefert er mit dem anthropologischen ‘Lern-Spiral-Modell’ einen übergeordneten Rahmen, der sich in allen pädagogisch geplanten Situationen abspielt. Allerdings sind nach Schilling nicht alle Teilschritte in diesem Modell enthalten. Die Aktion steht nach seinem Verständnis außerhalb dieser Spirale. Warum steht sie außerhalb? Er begründet es damit, daß ein Konzept die gedankliche Vorwegnahme einer Handlungssituation darstellt, und insofern gehöre die Aktion nicht in ein Konzept.

An dieser Stelle differenziert sich das Verständnis des Konzepts der konzertierten Handlung von Schillings Verständnis. Dort steht auch die Aktion innerhalb der Lern-Spirale. Dies spielt bei der Beschreibung des KkH eine

---

<sup>227</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 233.

<sup>228</sup> Ebd., S. 233.

<sup>229</sup> Ebd., S. 233.

<sup>230</sup> Ebd., S. 233.

besondere Rolle. Auf die werde ich aber erst an späterer Stelle - dafür dann intensiver - eingehen (siehe dazu 3.8). Hiermit greifen wir Schillings Begriff 'Modell' auf, den er, in bezug auf das Lern-Spiral-Modell, wie folgt erklärt: „Es ist ein Vorschlag, der in diesen Schritten zwar anthropologisch begründet ist, der sich jedoch als offenes Modell versteht, d. h. dessen Inhalte nicht endgültig festgelegt sind.“<sup>232</sup> Von daher nehme ich mir auch dieses Modell als Grundlage zur Erklärung des KkH und differenziere es in bezug auf die Aktion. Zu den Begriffen anthropologisch, Lernen und Spirale sagt Schilling folgendes:

„*Lernen*: Es geht immer um Lernen. Der Mensch lernt sein Leben lang.

„*Spirale*: Die Reflexion über eine Handlung ist gleichzeitig wiederum eine neue Information und der Ausgangspunkt für eine neuerliche Planung.“<sup>233</sup>

Er konkretisiert diesen Begriff am Beispiel des in der Didaktik oft verwendeten 'Kreis'-Modells, das für ihn eher den Eindruck von Geschlossenheit vermittelt. Mit dem Spiralbegriff will er die Dynamik des Lernvorgangs verdeutlichen.

„*Anthropologisch*: Die Schritte des Modells sind an den Abläufen einer Handlung orientiert und anthropologische Konstanten einer Handlung.“<sup>234</sup>

Aus diesen Überlegungen gewinnt Schillings gesamte, in seinem Buch beschriebene Konzeption, seine Form. Er sagt: „Auf eine Konzeption bezogen, sollen die drei Schritte folgende Einteilung erhalten:

Information: A-Teil: Theoretische Überlegungen

Konzeption: B-Teil: Konzeptionelle Überlegungen

Reflexion: C-Teil: Überlegungen zur Auswertung.“<sup>235</sup>

Schilling hält als Fazit fest: „Ein Konzept enthält einen A-Teil (Information), B-Teil (Konzeption) und C-Teil (Reflexion). Über alle drei Teile muß sich der (Sozial-)Pädagoge Gedanken machen. Ein Konzept ist die gedankliche Vorwegnahme einer Handlungssituation, d. h., bevor der Pädagoge handelt, muß er planen. Planung heißt, Informationen einholen, Ziele und Methoden überlegen, Kriterien für die Auswertung bedenken.“<sup>236</sup>

<sup>231</sup> Ebd., S. 234.

<sup>232</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 236.

<sup>233</sup> Ebd., S. 235.

<sup>234</sup> Ebd., S. 236.

<sup>235</sup> Ebd., S. 236.

<sup>236</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 236.

An dieser Stelle sei schon einmal kurz das vorweggenommen und angesprochen, warum ich mich am Punkt der Aktion von seinem Verständnis differenziere. Schilling schreibt: „[...] bevor der Pädagoge handelt, muß er planen. Planung heißt, Informationen einholen, Ziele und Methoden überlegen, Kriterien für die Auswertung bedenken.“<sup>237</sup> Wenn die in der Pädagogik tätige Person dieses alles macht - von ‘Informationen sammeln’ bis hin zu ‘Reflexions-kriterien’ erstellen - handelt sie dann nicht schon? Ich meine, ja. Selbst Schillings Definition von Konzept, die eine geistige Vorwegnahme einer Handlungssituation beinhaltet, ist eine geistige Handlung, eine Denkhandlung. Und da diese Tätigkeiten sich ganz bewußt und zielorientiert in bezug auf eine pädagogische Situation beziehen, bedeuten diese Tätigkeiten auch Handlungen für mich. Mit diesem Verständnis fasse ich den Begriff der Handlung, sowie auch den der Aktion, weiter. Inwiefern das im Konzept der konzertierten Handlung mit der Zielgruppe, den Lernenden zusammenhängt, soll erst im späteren Verlauf dieses Kapitels und der Arbeit geklärt werden.

### **2.3 Organisations-, Zielgruppen-, Situationskonzept**

Bevor ich eigens auf den Teil der Information eingehe, ist kurz etwas vorauszuschicken: Schilling macht drei Konzepte aus und für jedes ist es nötig nach den drei Schritten Information, Konzeption, Auswertung vorzugehen. Diese sind das Organisations-Konzept, Zielgruppen-Konzept und Situationskonzept. Das Organisations-Konzept bezieht sich auf eine Einrichtung oder eine/n TrägerIn, „gilt langfristig und umfaßt vor allem die Arbeitsbedingungen der Einrichtung“<sup>238</sup>. Das Zielgruppen-Konzept bezieht sich auf die Ziel-

---

<sup>237</sup> Ebd., S. 236.

<sup>238</sup> Ebd., S. 247.

gruppe und gilt auch längerfristig, solange sich die Zielgruppe nicht ständig ändert.<sup>239</sup> Kleinere Änderungen allerdings sollten auf jeden Fall mitberücksichtigt werden. Als Beispiel könnte hier eine Jugend- und Freizeiteinrichtung dienen, die evtl. einen Sommer lang zwar Jugendliche des gleichen Alters betreut wie jedes Jahr, aber im betreffenden Sommer AussiedlerInnen oder Kinder und Jugendliche aus Krisengebieten, die sich in Deutschland erholen sollen (Tschernobyl, Ex-Jugoslawien), einlädt. In solchen Fällen reicht das bestehende Zielgruppen-Konzept nicht mehr alleine aus, es muß verändert, ergänzt, neu überdacht werden.

Ein Situationskonzept ist auf die konkrete Handlungssituation bezogen und gilt daher kurzfristig.<sup>240</sup> Schilling faßt zusammen:

„Die drei Konzept-Modelle überschneiden sich. Man erstellt ein Organisationskonzept, das die Grundlage für eine Einrichtung darstellt und allgemein die Zielrichtung angibt. Auf der Grundlage eines Organisationskonzeptes wird ein Zielgruppen-Konzept erarbeitet. [...] Aufbauend auf einem Zielgruppen-Konzept versteht sich das Situationskonzept. Es setzt ein Zielgruppen-Konzept voraus. Wenn man mit einer Gruppe neu zu arbeiten beginnt, erstellt man zunächst ein Zielgruppen-Konzept, es steckt den Rahmen für die Arbeit mit dieser Gruppe (oder Person) ab. Für die einzelnen Treffen benötigt man dann nur noch ein Situationskonzept.“<sup>241</sup>

Bei der Beschreibung des Konzepts der konzertierten Handlung geht es nach diesem Verständnis um ein kombiniertes Zielgruppen-/Situationskonzept.

## 2.4 Handlung H<sub>1</sub>

Der erste Baustein des KkH H<sub>1</sub> teilt sich in zwei miteinander verbundene Teile auf: INFO 1 und PLANUNG 1. Das bedeutet, daß sie eine sogenannte Schnittmenge bilden und damit in gewisser Weise zusammengehören, andererseits aber auch für sich alleine stehen können. Sie gehören auf der Ebene des übergeordneten L-S-Ms verschiedenen Handlungsschritten an. Das wird im dritten Kapitel (siehe dazu 3.8 ‘Das Lern-Spiral-Modell’) noch weiter

---

<sup>239</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 247.

<sup>240</sup> Vgl. ebd., S. 248.

ausgeführt werden.  $H_1$  zeichnet sich im besonderen, genauso wie  $H_5$ , in diesem Konzept dadurch aus, daß es die einzigen Handlungsbausteine sind, die komplett alleine von der Pädagogin oder dem Pädagogen geplant und durchgeführt werden. Zunächst wende ich mich dem ersten Teil INFO 1 zu.

### 2.4.1 INFO 1

Auf dieser Ebene trifft die Pädagogin oder der Pädagoge die vorläufige Entscheidung über ein Thema. Sie oder er stellt dazu die ersten theoretischen Überlegungen an. Auf dieser Ebene kommt ein (bzw. kommen zwei) Bedingungsmerkmal(e) wieder zum Vorschein: Der Bildungsbegriff und damit in bezug auf das KkH auch der zweiteilige Handlungsbegriff.

Will die pädagogisch verantwortliche Person auch pädagogisch verantwortlich arbeiten, dann muß sie sich bei der Themenfindung und -entscheidung von ihrem Bildungsanspruch leiten lassen, bzw. ihre Entscheidungen daran orientieren und ausrichten. In meinem Verständnis bedeutet das folgendes: Die Inhalte müssen, soweit es an mir als pädagogisch tätige Person liegt, so ausgewählt werden, daß sie zu reflektiertem Handeln führen, und zwar in bezug auf die Gesellschaft und auf sich selbst. Wolfgang Schulz sagt dazu:

„Wissenschaften, Künste und Techniken, ihre Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse exemplarisch als Produkte gesellschaftlicher Arbeit unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen durchschaut zu haben [...] ist mehr wert als einiges schnell wieder vergessene Detailwissen, das oft genug solchen Einsichten nicht dient. [...] *Immer geht es darum, so zu begreifen, daß wir eingreifen können*, gemäß unseren wohlverstandenen, verallgemeinerungsfähigen Interessen.“<sup>242</sup>

Was muß getan werden, um dieses Ziel zu erreichen? Dazu noch mal Schulz im Original: „Wie sollen junge Leute lernen, sich über die Welt, über sich selbst so aufzuklären, daß sie eingreifen können, wenn nicht in Lehr-Lern-Prozessen, die sie mitsteuern können, *als Subjekte, nicht als Objekte bilden-*

---

<sup>241</sup> Ebd., S. 248.

<sup>242</sup> SCHULZ, W.: Schule unter den veränderten Bedingungen des Lehrens und Lernens. Referat auf dem Realschultag in Troisdorf, Juni 1987. In: DERSELBE: Didaktische Einblicke. Herausgegeben von OTTO, G. u. LUSCHER-SCHULZ, G. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1995, S. 87; Hervorhebung bei Schulz.

*der Auseinandersetzung!* [...] Es ist unsere Aufgabe, die Jugendlichen zur Selbststeuerung und zur Mitsteuerung des Lehr-Lern-Geschehens zu befähigen.“<sup>243</sup>

Auf diese Basis stützt sich das gesamte noch zu beschreibende Konzept der konzertierten Handlung. Zwei Prinzipien stehen dahinter. Die Themenfindung wird von der lehrenden Person vorgenommen. Eine Hilfe dazu bietet Klafki in seiner Beschreibung der didaktischen Analyse. Im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik stellt Klafki den Lehrenden die Aufgabe, „nicht bloß Bildungsgehalte freizulegen, sondern Bildungsinhalte begründet auszuwählen“<sup>244</sup>, und zwar ebenfalls im Hinblick auf die obersten Erziehungsziele, die sich in einem Bildungsbegriff manifestieren. „Damit schafft Klafki [...] die Bedingung der Möglichkeit einer selbständigen und selbsttätigen Interpretation von Bildung, Unterricht und Erziehung, für die nur die Grenzen des Aufklärungspostulats selbst gelten.“<sup>245</sup>

Für ihn stellen sich potentiell emanzipatorische Themen (Aufklärung, politische und gesellschaftliche Themen zu Zwängen und Abhängigkeiten etc.) und instrumentelle Themen (Kenntnisse, Fertigkeiten etc.) heraus, die unverzichtbar im Hinblick auf die von ihm geforderten obersten Erziehungsziele Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit seien.<sup>246</sup> Dafür gibt er jedoch keine konkreten Hinweise zur Auswahl derer. „Es bleibt Sache der LehrerInnen, Themen und Inhalte auf ihre Gegenwarts-, Zukunfts- und Exemplarische Bedeutung hin auszuwählen und argumentativ zu begründen.“<sup>247</sup> Dies soll in bezug auf das pädagogisch Exemplarische geschehen, worin sich das Fundamentale und das Elementare eines Inhalts aufschließen läßt. Elementar ist ein Sachverhalt, wenn dieser in seinem Besonderen etwas Allgemeines aufdeckt, was über sich selbst als das Besondere hinausgeht; fundamental ist er dann, wenn er im Hinblick auf die Lernenden grundlegende Einsichten und Erfahrungen vermittelt.<sup>248</sup> Beispielhaft empfiehlt Klafki diese didaktische Analyse, die sich für ihn in folgenden

---

<sup>243</sup> SCHULZ, W.: Schule..., a. a. O., S. 88; Hervorhebung bei Schulz.

<sup>244</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 173; Hervorhebung bei Jank/Meyer.

<sup>245</sup> Ebd., S. 173.

<sup>246</sup> Vgl. ebd., S. 173.

<sup>247</sup> Ebd., S. 173.

<sup>248</sup> Vgl. ebd., S. 146.

fünf Punkten äußert, anhand der von ihm erarbeiteten epochaltypischen Schlüsselprobleme (siehe dazu 1.3.6 'Lernen lernen') vorzunehmen<sup>249</sup>:

- Exemplarische Bedeutung,
- Gegenwartsbedeutung,
- Zukunftsbedeutung,
- Sachstruktur,
- Zugänglichkeit.

Diese fünf Gebiete sind auf die jeweiligen Inhalte oder die Themen insbesondere auf deren Relevanz in bezug auf Vermittlung von kategorialer Bildung zu überprüfen, zu untersuchen, zu analysieren. Jank/Meyer fassen dies wie folgt zusammen: „Die 'Didaktische Analyse' soll klären, ob der vorgesehene Unterrichtsinhalt geeignet ist, den SchülerInnen im Sinn der kategorialen Bildung Inhalte der Wirklichkeit zu erschließen und umgekehrt die SchülerInnen für eben diese Inhalte empfänglich zu machen.“<sup>250</sup> Was können wir bis hierhin festhalten?

Der oder die Pädagoge/in hat in pädagogischer Verantwortung (zumindest Vor-) Entscheidungen über das Thema, den Inhalt zu treffen. Dies widerspricht auch nicht den im ersten Kapitel gestellten Forderungen nach Mitbeteiligung der Lernenden an Inhalten, Zielen und Methoden, oder anders ausgedrückt an der gesamten Planung des Lehr-Lern-Prozesses. Im Gegenteil: Lernende können an diesem Prozeß nur beteiligt werden, wenn ihnen die Möglichkeit dazu gegeben wird. Dies ist pädagogisch nur über das Angebot von Lerninhalten möglich. Es wäre im Gegensatz dazu völlig pädagogisch verantwortungslos und zudem unsinnig, wenn man auf der Ebene 'Was wollen wir denn heute machen, laßt uns das mal gemeinsam entscheiden?' ohne jegliche Impulse zu geben, anfangen wollte, Lernen zu initiieren und die Lernenden dazu auch noch motivieren zu wollen, geschweige denn zu können.

Dies macht m. E. die Pädagogik aus: Lehrende müssen eine Basis geben und gewähren, an der die Partizipation Lernender möglich ist. Alles andere wäre meiner Meinung nach unverantwortliches 'Sich-Selbstüberlassen' der Lernenden, in der die pädagogische Funktion zur 'Alibifunktion' entarten

---

<sup>249</sup> Vgl. dazu JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 1333ff. u. 175ff.

<sup>250</sup> Ebd., S. 145.

würde, die sich auf die reine Beziehungsebene zurückzieht. Aber um Lernen zu ermöglichen - denn schließlich geht es in der Pädagogik darum - reicht eine 'nackte' Beziehungsarbeit dafür nicht aus.

Der Bildungsbegriff des Konzepts der konzertierten Handlung beeinflusst die Themenauswahl wie folgt: Allgemeines Bildungsziel ist das Lernen lernen, die Methodenkompetenz, die sich wiederum nur in oder an entsprechenden Inhalten realisieren läßt, die signifikant, bedeutsam für die Lernenden sind. Ich habe behauptet, daß sich die Inhalte immer aus dem Kontext der Lebenswelt, in der ein Individuum, in diesem Fall der bzw. die ErzieherIn, steht, ergeben, und damit auch Charakterzüge der epochaltypischen Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis implizit tragen. Die didaktische Analyse kann helfen, den Inhalt auf seine Signifikanz zu untersuchen und herauszuarbeiten. Damit erhält die didaktische Analyse eine zweiteilige oder besser *zweizeitige* Bedeutung. Die didaktische Analyse wie sie weiter oben schon beschrieben wurde, läßt sich meines Erachtens auch im Hinblick auf die erziehende Person durchführen und erst in PLANUNG 1 auch in bezug auf die Lernenden. Dies hat dann den Vorteil, die Themenfindung, die ja niemals von der eigenen Person abgelöst betrachtet werden kann, für sich selbst bewußter und reflexiver wahr- und aufzunehmen. Das heißt, daß die didaktische Analyse in bezug auf die Lernenden erst im Verlauf von PLANUNG 1 geschieht, und daß auf der Ebene INFO 1 von H<sub>1</sub> die alleinige Sammlung und Beschaffung von Informationen aus persönlich-gesellschaftlicher und individueller Erfahrung, aus der Literatur, Medien etc. über ein Thema erfolgt. Wenn ich das noch nicht in bezug auf eine bestimmte Zielgruppe mache, sondern ich mich zunächst in grundsätzlicher Weise mit einem Thema auseinandersetze, kann das den Vorteil haben, Aspekte zu sehen und Impulse zu bekommen, die ich nicht gemerkt bzw. vermerkt hätte, wenn ich die Erarbeitung eines Themas gleich mit einer Zielgruppen- und Bedingungsanalyse der bevorstehenden Lehr-Lern-Situation begonnen hätte.<sup>251</sup>

Inwieweit die Thematik dann im Lehr-Lern-Prozeß eine andere Färbung, Gewichtung oder Richtung bekommt und somit vom groben Thema zum lernspezifischen Inhalt wird, kann erstens immer nur bezüglich der Lernen-

den konkretisiert werden, und zweitens nur mit ihnen zusammen differenziert werden. Ersteres findet im KkH auf der zweiten Ebene von  $H_1$ , in PLANUNG 1 statt (hier die Bedingungs- und die didaktische Analyse), letzteres in  $H_2$  und  $H_3$ . Um das Thema in einen pädagogischen Arbeitsrahmen packen zu können, bleibt es meiner Meinung nach unerlässlich, sich mit den Bedingungen einer Lehr-Lern-Situation zu befassen. Das geschieht ebenfalls auf der nächsten Ebene von  $H_1$ , in PLANUNG 1.

### 2.4.2 PLANUNG 1

PLANUNG 1: Hier werden von dem Pädagogen oder der Pädagogin die ersten konzeptionellen Überlegungen angestellt. PLANUNG 1 im KkH umfaßt die Bedingungsanalyse, die didaktische Analyse des ausgewählten Themas in Klafkis Sinne in bezug auf die Lernenden, die Formulierung der Richtzielebene ersten und zweiten Grades, Überlegungen zur Grobzielebene, konkrete Überlegungen zur Reflexion des gesamten Lernprozesses ( $H_5$ ) und die gesamte Einstiegsplanung. Diese ersten konzeptionellen Überlegungen zu den genannten Bereichen sind nicht ganz isoliert von der Ebene INFO 1 zu betrachten. Die Themenauswahl konstituiert sich zunehmend greifbarer infolge einer Analyse der Lehr-Lern-Bedingungen und der Zielgruppe und in Verbindung damit auch durch die Durchführung der didaktischen Analyse, die ich im weiteren Verlauf dieses Abschnitts aber nicht mehr spezifisch ansprechen will.

Klafki fordert ebenfalls, daß ein Unterrichtsplanungskonzept unter eine Bedingungsanalyse gestellt werden müsse. Das Unterrichtsplanungskonzept muß nach seiner Sichtweise sieben Hauptfragen in bezug auf den Begründungszusammenhang einer Thematik beinhalten: nämlich die Herausarbeitung von Strukturen, Teillernzielen und Formen der Erweisbarkeit, der Darstellung und Zugänglichkeit des Ergebnisses und eine Übersetzung des Gesamten in einen sukzessiven Lehr-Lern-Prozeß. In bezug auf sie fordert er:

---

<sup>251</sup> Vgl. hierzu SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 240.

„Ein entscheidender Gesichtspunkt ist - in Anlehnung an Überlegungen, die zuerst in der ‘Berliner Didaktik’ entwickelt worden sind -, daß in die Beantwortung aller sieben Fragen jeweils eine Analyse der konkreten, soziokulturell vermittelten Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe [...], des bzw. der Lehrenden sowie der unterrichtsrelevanten, kurzfristig änderbaren oder nicht änderbaren Bedingungen einschließlich möglicher oder wahrscheinlicher Schwierigkeiten bzw. Störungen eingehen muß.“<sup>252</sup>

Da meiner Meinung nach eine sehr gute, umfassende und vollständige Ausarbeitung zu diesem Punkt von Schilling geleistet wurde und ich mich seinen Ausführungen dazu anschließen kann, werde ich auch hier wieder auf Schillings Überlegungen zurückgreifen. Hierzu werde ich allerdings nicht seine dazu gemachten Ausführungen in den entsprechenden Kapiteln seines Buches detailliert und komplett wiedergeben und reproduzieren (dafür sei an dieser Stelle als weiterführende und grundlegende Literatur auf sein in dieser Arbeit schon oft zitiertes Buch hingewiesen), sondern ich werde grob die einzelnen Gebiete darstellen und in bezug auf das KkH die Gemeinsamkeiten und vor allem die Differenzen zentral behandeln.

#### **2.4.2.1 Die Bedingungsanalyse**

Der Name sagt es bereits: Es geht um die Analyse von Bedingungen des Lehr-Lern-Prozesses. Die Durchführung einer Bedingungsanalyse ist nach Schilling die unbedingte „Voraussetzung und Vorbereitung für sinnvolles, geplantes und reflektiertes pädagogisches Arbeiten“<sup>253</sup> oder anders „die Voraussetzung für eine Zielentscheidung“<sup>254</sup> und enthält folgende Elemente, die sich auf den Rahmen, die Zielgruppe und den Lehr-Lern-Prozeß selbst beziehen:

1. Organisationsstruktur/Rahmenbedingungen → Hierunter fällt, wie der Name schon aussagt, der organisatorische Rahmen, innerhalb dessen die geplante Handlung stattfinden wird. Er enthält Informationen zum Träger (z. B. **Mennonitische Jugend Norddeutschland**), zu der Organisation (z. B.

---

<sup>252</sup> KLAFKI, W.: Neue..., a. a. O., S. 270.

<sup>253</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 49.

kirchliche Jugendarbeit), zu der Zielgruppe (z. B. mennonitische und nicht-mennonitische Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren), zu der Handlungssituation, zu der geplanten Aktion (z. B. 14-tägige Jugendsommerfreizeit), zu der Zeit (z. B. 25. 7. - 5. 8.), zum Ort (z. B. Malá Morávka, Tschechien; eigenes Haus mit eigener Verpflegung) und zu den 'pädagogischen Voraussetzungen' der 'Lehrenden', bzw. BetreuerInnen oder LeiterInnen (z. B. vier Personen, davon zwei Männer und zwei Frauen zwischen 23 und 27 Jahren, wovon drei SozialpädagogInnen sind und einer Lehramtspädagoge ist).<sup>255</sup>

2. Zielgruppenanalyse/Voraussetzungen<sup>256</sup> → Unter diesen Punkt fallen Angaben zu den individuellen/anthropogenen Voraussetzungen und den soziokulturellen Voraussetzungen. Gemeint sind hiermit zum einen individuelle Merkmale wie Alter, Geschlecht etc., zum anderen auch entwicklungspsychologische Reifemerkmale (z. B. Pubertät), besondere Fähigkeiten einzelner oder besondere Einschränkungen (z. B. Behinderungen 'aller Art' oder besondere 'Merkmale', unter denen einzelne 'leiden'; dies ist gerade in bezug auf Pubertät besonders bedeutsam). Es ist wichtig, sich diese Kenntnisse über eine Zielgruppe anzueignen. Gerade in bezug auf besondere Entwicklungsstände, in denen nicht unwesentliche Veränderungen durchgemacht werden (als Beispiel kann hier wieder die Pubertät dienen). Diese kann man sich in Form von relevanter Literatur und während der 'Aktion' durch gezielte Beobachtungen aneignen. Die Beobachtungen sind deshalb von Bedeutung, weil man dadurch die theoretischen Kenntnisse erweitern, ergänzen, vertiefen und gegebenenfalls sogar berichtigen und korrigieren kann oder muß.

3. Des weiteren fallen unter die Bedingungsanalyse auch die soziokulturellen Voraussetzungen der Zielgruppe. Sie werden bei Schilling nach folgenden *ökologischen Zonen* eingeteilt<sup>257</sup>:

---

<sup>254</sup> Ebd., S. 51.

<sup>255</sup> Vgl. dazu SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 51, 255.

<sup>256</sup> Vgl. ebd., S. 51f., 255ff.

<sup>257</sup> Vgl. zum folgenden ebd., S. 52ff. Schilling beruft und bezieht sich hierbei auf einen von Dieter Baacke entwickelten „sozialökologischen“ Ansatz: „Die Sozialökologie ist jüngeren Datums. Sie untersucht analog die Wechselbeziehung zwischen sozialer Umwelt und sozialem Verhalten des Menschen. Der Vorteil des Ansatzes ist, daß er seinen Gegenstand in seinen Lebenszusammenhängen zu untersuchen auffordert und ihn auf diese Weise in seiner realen Konstitution zu betrachten erlaubt. Entsprechend zwingt er dazu, sozialpsychologische, anthropologische, soziologische, ökonomische und andere Analyse-Faktoren, die sonst je für sich in bestimmten Wissenschaften methodisiert werden, insgesamt zu be-

Das *ökologische Zentrum* meint den Ort, an dem sich eine Person mit ihren unmittelbaren Bezugspersonen vorwiegend aufhält bzw. lebt, mit anderen Worten: das Zuhause. Mit dem *ökologischen Nahraum* wird das unmittelbare Umfeld des 'Zentrums' beschrieben (Nachbarschaft, Stadtteil, Wohnggend oder Dorf). Die *ökologischen Ausschnitte* meinen funktionsspezifische Einrichtungen, mit denen Menschen während ihres Lebens in Kontakt treten und Erfahrungen machen, die einen nicht unwesentlichen Einfluß auf die Entwicklung und das Leben einer Person haben. Sie heißen deswegen Ausschnitte, weil sie zweckbestimmte Erfahrungsräume repräsentieren und nicht ganzheitliche. Gemeint sind Institutionen wie Schule, Betrieb, Geschäfte etc. Mit *ökologischer Peripherie* sind nichtalltägliche Situationen wie z. B. Wochenendfahrten, Urlaub, Freizeitangebote, eben Erlebnisse, die sich nicht ständig wiederholen, angesprochen.

Zur Bedingungsanalyse gehört nach Schilling des weiteren die Lehr-Lern-Situation, mit ihren sechs bzw. acht didaktischen Elementen.<sup>258</sup> Die Elemente 1 - 6 (Lernen, Prozeß, Gefälle, Verhältnis, Beziehungen, Situation) stellen eine Bedingungsanalyse einer Lehr-Lern-Situation dar, die Elemente 7 und 8 (Inhalte und Ziele) besagen das, worum es in einer Lehr-Lern-Situation geht.

Betrachtet man sich die Personengruppen, die in einem Lehr-Lern-Prozeß stehen, nämlich Lehrende und Lernende, wird man zu der Feststellung gelangen, daß sich alle genannten Elemente allein daraus herauskristallisieren lassen.

„1. Es geht stets um *Lernen*.

2. Lernen geschieht in einem *Prozeß*.

3. Ein nicht zu übersehendes *Gefälle* besteht zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden.

4. Lehrende und Lernende gehen ein wie auch immer geartetes *Verhältnis* ein.

5. Lernen setzt *Beziehungen* voraus.

6. Lehren und Lernen geschieht immer in einer *Situation*.

---

trachten“ (BAACKE, D.: Die 13- bis 18jährigen. München 1976, S. 33 zit n. ebd., S. 52f.). Die folgenden ökologischen Zonen hat Schilling von Baacke übernommen.

<sup>258</sup> Vgl. dazu und zum folgenden SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 25ff.

7. Beim Lernen geht es stets um *Inhalte*.

8. Eine Lehr-Lern-Situation wird von *Zielen* bestimmt.<sup>259</sup>

Diese Aussagen für einen Lehr-Lern-Prozeß sind im Grunde selbstverständlich. Deshalb will ich diesen dritten Analyseaspekt auch ein wenig 'stiefmütterlich' behandeln, insofern ich nicht zu jedem einzelnen Punkt ausführliche Erläuterungen anführe. Dennoch soll hier betont werden, daß gerade das Bewußtmachen der selbstverständlichen Bedingungen einer Lehr-Lern-Situation den Vorteil bietet, eine Situation umfassend und detailliert wahrnehmen zu können. Zwar enthält diese Analyse zum Teil tautologische Aussagen wie: 'Eine Lehr-Lern-Situation findet in einer Situation statt' oder 'Ein Lehr-Lern-Prozeß geschieht immer in einem Prozeß', aber „es ist [...] für eine didaktische Planung hilfreich, sich an allen sechs Elementen zu orientieren. Sie dienen der besseren Reflexion, erinnern an die differenziertere Sichtweise einer Situation und geben Hilfestellung für deren Analyse“<sup>260</sup>.

Auch Inhalte und Ziele, die auf den ersten Blick eine Lehr-Lern-Situation zu dominieren scheinen, werden unter Berücksichtigung der anderen Elemente in ein anderes Licht gerückt. Die Elemente Gefälle, Verhältnis und Beziehungen sind in Schillings Analyse Elemente, die auf das zwischenmenschliche, auf das 'sozialpädagogische' abzielen. Schilling konzentriert sich besonders darauf, der kognitiven Dimension nicht zuviel Übergewicht zu verleihen, indem er darauf aufmerksam macht, daß Inhalte und Ziele zwar besagen, worum es innerhalb eines Lehr-Lern-Prozesses letzten Endes geht, aber diese nicht greifen werden, wenn das Verhältnis, die Beziehung und das zwischenmenschliche (nicht das inhaltliche) Gefälle als unwichtige Erscheinungen einer Lehr-Lern-Situation übergangen bzw. nicht reflexiv und bewußt wahrgenommen werden. „Beziehungen“, so führt Schilling ein Beispiel an, „stehen vor Inhalten.“<sup>261</sup> Schilling betont dabei aber ausdrücklich, daß es nicht darum geht, pädagogische Arbeit nur noch als reine Beziehungsarbeit zu verstehen, wo Inhalte minder wichtig sind: „Vor allem hat diese Einstellung nichts mit Gefühlsduselei zu tun, bei der Inhalte eine un-

<sup>259</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 25; Hervorhebungen bei Schilling.

<sup>260</sup> Ebd., S. 42.

<sup>261</sup> Ebd., S. 58.

tergeordnete Rolle spielen.“<sup>262</sup> Nach abgeschlossener Bedingungsanalyse und sich anschließender didaktischer Analyse in bezug auf die Lernenden bekommt auch das ausgewählte Thema einen konkreteren Bezug. Das Thema bleibt zu einem gewissen Grad aber immer noch ein vorläufig ausgewähltes. Auch der konkretere Bezugsrahmen, den der Inhalt durch Bedingungs- und didaktische Analyse erhalten hat, bilden nicht schon das Ende der thematischen Planung im KkH. Warum und inwiefern nicht, wird an späterer Stelle dieses Abschnitts noch deutlich werden. Vorweggenommen sei jedoch in Verbindung damit, daß die Handlungsbausteine H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen. Wie eingangs schon angedeutet, wird auf der Ebene von PLANUNG 1 auch die Richtziel- und Grobzielebene bestimmt. Diese schon etwas konkreter werdende Planung oder Konzeption ist nur unter den vorausgegangenen Elementen möglich. Ich möchte mich im folgenden der Zielebene zuwenden.

#### **2.4.2.2 Die Zielebene**

Ausgehend vom Axiom, daß es unmöglich ist, keine Ziele zu haben, müssen wir auch das gleiche von der in der Pädagogik tätigen Person sagen. Will eine pädagogische Arbeit eine reflektierte und verantwortungsvolle sein, muß sie sich ihrer Ziele bewußt sein. Jank/Meyer drücken sich (hier bezogen auf die Schuldidaktik und damit auf den Unterricht) wie folgt aus: „Verantwortliche Unterrichtsführung setzt die sorgfältige Reflexion der in den Unterricht eingehenden Zielstellungen voraus.“<sup>263</sup> Schilling spricht davon, Zielvorstellungen in Richtziele, Grobziele und Feinziele aufzuteilen.<sup>264</sup> Er steht mit dieser Aufteilung der Lernzielorientierten Didaktik sehr nah, denn auch Christine Möller als eine bedeutende Vertreterin derselben, hat diese Zieleinteilung vorgenommen.<sup>265</sup> Richt-, Grob- und Feinziele (im folgenden auch mit RZ, GZ und FZ abgekürzt) unterscheiden sich in ihrem

---

<sup>262</sup> Siehe und vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 38.

<sup>263</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 300.

<sup>264</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 140, 142.

Abstraktionsgrad. Möller nimmt dafür eine Nummerierung der verschiedenen Abstraktionsniveaus vor. Meyer beschreibt das folgendermaßen: RZ „sind auf dem Abstraktionsniveau 3 formuliert und schließen nur sehr wenige alternative Konkretisierungen aus“<sup>266</sup>. GZ „sind auf dem Abstraktionsniveau 2 formuliert und schließen bereits eine größere Reihe von Alternativen aus“<sup>267</sup>. FZ „sind auf Abstraktionsniveau 1 formuliert und besitzen den höchsten Präzisionsgrad. Sie erlauben eine eindeutige Bestimmung des gewünschten Schülerverhaltens und schließen alternative Interpretationen aus“.<sup>268</sup> Er hält die Durchnummerierung für nicht sinnvoll, weil sie dem „unbefangenen Leser eine Quantifizierbarkeit der Zuordnungen [suggeriert], wo keine besteht“<sup>269</sup> und bevorzugt, bei Lernzielen mit hohem Abstraktionsniveau von Richtzielen zu sprechen, bei denjenigen mittleren Abstraktionsniveaus von Grobzielen und bei denjenigen niedrigen Abstraktionsniveaus von Feinzielen. Er stellt die These auf, daß das Abstraktionsniveau von Lernzielen immer nur relativ zu anderen Formulierungen bestimmt werden kann.<sup>270</sup> „Quantifizierende Angaben darüber, wieviele Alternativen zugelassen werden oder wieviele ausgeschlossen sind, sind nicht einmal dann möglich, wenn in der korrespondierenden Fachwissenschaft entsprechende Quantifizierungen vorliegen.“<sup>271</sup> Schilling schließt sich der Unterteilung Meyers an.<sup>272</sup> Für ihn ist das entscheidende Kriterium zur Unterteilung der Erziehungsziele<sup>273</sup> in RZ, GZ oder FZ, also in ihren Abstraktionsgraden,

---

<sup>265</sup> Vgl. MEYER, H.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. 13. Aufl. Weinheim: Beltz Athenäum Verlag 1994, S. 48f.

<sup>266</sup> MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 49.

<sup>267</sup> Ebd., S. 49.

<sup>268</sup> Ebd., S. 49.

<sup>269</sup> Ebd., S. 49.

<sup>270</sup> Vgl. ebd., S. 46, 49.

<sup>271</sup> Ebd., S. 47.

<sup>272</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 140.

<sup>273</sup> Meyer spricht in diesem Zusammenhang nicht von Erziehungszielen, sondern von Lernzielen. Ich möchte mich der Definition und Empfehlung Schillings anschließen, bei Zielen der Lehrenden von Erziehungszielen und nicht von Lernzielen zu sprechen. Zurecht kritisiert er (Vgl. dazu SCHILLING: A. a. O., S. 120 u. 134) meiner Meinung nach, den 'unbewußten' Umgang mit verschiedensten Zielbegriffen in der entsprechenden Literatur, die entweder nicht eindeutig definiert und/oder oftmals synonym verwendet werden. Meyer und Jank/Meyer haben in ihren Büchern dieses Problem mittlerweile nachvollzogen und sich entsprechend korrigiert: „Wenn ich den Text heute noch einmal neu zu schreiben hätte, würde ich einige Korrekturen vornehmen: [...] - und schließlich auch auf das Wort 'Lernziel' verzichten und statt dessen Formulierungen wählen, durch die die Differenz zwischen dem vom Lehrer [...] gesetzten Zielen zu den vom Schüler akzeptierten Zielen auszudrücken versucht werden kann (z. B. Lehrziele/Handlungsziele)“ (MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 8; Einleitung). „Deshalb ist es naheliegend, den pauschalen

der Zeitfaktor. „Je nachdem, ob ich viel oder wenig Zeit einplane, entscheidet es sich, ob die Ziele konkreter oder abstrakter formuliert werden.“<sup>274</sup> Da alle drei Formen, also Richtziele, Grobziele und Feinziele, hier als Erziehungsziele verstanden werden, muß zunächst geklärt werden, was eine Zielaussage immer beinhaltet und auf was sie im wahrsten Sinne des Wortes abzielt. Meyer hält zwei gravierende Punkte fest: „Lernziele sind Angaben über gewünschte beobachtbare Verhaltensänderungen der Lernenden oder über den gewünschten Erwerb von nicht unmittelbar beobachtbaren Verhaltensdispositionen. Bei der Formulierung von Lernzielen müssen Verhaltens- und Inhaltskomponente eines Lernziels gleichermaßen ausgedrückt werden.“<sup>275</sup>

Schilling schließt sich diesen Schlußfolgerungen an. Er greift eine Definition Meyers zum (Lern-)Zielbegriff auf, die besagt, daß ein Ziel immer eine sprachlich artikulierte Vorstellung ist, die auf eine zu bewirkende gewünschte Verhaltensdisposition eines Lernenden aus ist, die der Lernende durch eine Lehrveranstaltung erreichen soll, und hält fest, daß jede Zielformulierung aus drei Teilen, nämlich Personen, Inhalt und Verhalten besteht.<sup>276</sup> Dadurch, daß Schilling den Zeitfaktor für die unterschiedliche Konkretisierung der Zielvorgaben verantwortlich macht, ergibt sich für den Richtzielbegriff, der sich immer durch ein hohes Abstraktionsniveau auszeichnet, ein Leitbegriff der pädagogischen Arbeit, der auf lange Sicht angelegt ist. Der Vorteil des Richtzieles würde eben darin bestehen, sehr vage und ‘ungenau’ formuliert werden zu können.<sup>277</sup> Der Richtzielbegriff würde in bezug auf den Inhalts- und Verhaltensteil nur sehr allgemein gehalten sein. So ein allgemein gehaltenes Richtziel ist meiner Meinung nach immer implizit bei allen Menschen bezüglich ihrer Tätigkeit vorhanden. Bezogen auf die pädagogische Arbeit im Sinne des KkH wären an dieser Stelle die obersten Erziehungsziele wie Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation

---

Begriff ‘Lernziel’ aufzugeben und von *Lehrer-* und *Schülerzielen* oder von ‘Lehrzielen der LehrerInnen’ und ‘Handlungszielen der SchülerInnen’ zu sprechen“ (JANK/MEYER: A. a. O. S. 300). Die Verwendung der Termini ‘Lehrziele’ und ‘Erziehungsziele’ meine ich im vorangestellten Verständnis und verstehe und benutze sie synonym.

<sup>274</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 144.

<sup>275</sup> MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 33.

<sup>276</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 134f. u. MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 22f., 32.

im Sinne des Aufklärungspostulats zu sehen. Schilling ergänzt, daß sich diese Richtziele oder das Richtziel in bezug auf eine konkrete neue Situation weiter aufspalten bzw. in ein zweites RZ präzisieren lasse. Er macht es anhand eines Beispiels eines Heimleiters eines Altenheims deutlich, dessen Richtziel sich in der Selbständigkeit der BewohnerInnen ausdrückt, z. B.: Die BewohnerInnen sollen ihre Selbständigkeit erhalten. Wenn sich seiner Meinung nach eine Situation eingestellt hat, in der dieses Ziel weitgehend gefährdet ist, wird über einen längeren Zeitraum hinweg ein neues oder anderes RZ angegeben, das es schwerpunktmäßig zu verfolgen gilt, wobei es nicht das erste RZ ersetzt, sondern ergänzt. Es befaßt sich immer mit aktuellen Situationen. Schilling dazu im Original:

„Das Richtziel 1. Grades ist das Generalthema und verändert sich kaum, es sei denn, die Zielgruppe oder die Einrichtung ändert sich. Das Richtziel 2. Grades ist stets ein aktuelles Thema, das über einen bestimmten Zeitraum hin angestrebt wird. Wenn das Ziel erreicht ist, verschwindet es und ein neues Richtziel 2. Grades kann angegangen werden.“<sup>278</sup>

Diese Aufteilung von übergeordneten RZ sehe ich als sehr sinnvoll an. Für das Konzept der konzertierten Handlung ergibt sich hier allerdings eine etwas andere Sichtweise, und zwar wie folgt: Als RZ ersten Grades bleiben immer die im Sinne des Aufklärungspostulats erklärten Ziele der Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation stehen. Hierbei spielt es auch keine Rolle, ob sich die Einrichtung oder die Zielgruppe ändert. Sollte es tatsächlich Einrichtungen geben, die nicht für alle Zielgruppen das übergeordnete Ziel Selbstbestimmung anstreben, könnte ich in dieser Einrichtung aufgrund meines Menschen-, Welt-, Werte- und Normenverständnisses nicht dort arbeiten. Das KkH baut auf genau diesen Zielen als übergeordnete Orientierung auf. Es steht damit unter dem didaktischen Grundsatz, daß alle Momente der Planung eines Lehr-Lern-Prozesses und alle Aspekte desselbigen einer allgemeinen Zielorientierung unterliegen.<sup>279</sup> Das RZ 1. Grades steht somit immer fest. Die Ergänzung eines zweiten Richtziels finde ich sehr passend. Im Konzept

---

<sup>277</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 141 u. MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 50.

<sup>278</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 145.

<sup>279</sup> Vgl. dazu JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 196.

der konzertierten Handlung sind laut dem dafür relevanten Bildungsbegriff tatsächlich immer zwei weitere übergeordnete Ziele, die ich hier auch als Richtziele aufnehmen möchte, impliziert. Ich nenne sie Richtziel 2. Grades A und B.

Das Richtziel 2. Grades A ist immer das aktuelle Thema, mit dem ich mich zusammen mit den Lernenden auseinandersetzen möchte, das RZ 2. Grades B ist die immer implizit mitangestrebte Methodenkompetenz, die sich im Lernen lernen ausdrückt. Obwohl dieses immer ein ausdrücklich anzustrebendes und mitgedachtes wie formuliertes Ziel ist, ist es als RZ nicht auf der Ebene des ersten Grades zu setzen. Warum nicht, wenn es sich doch nicht ändert? Das RZ 1. Grades bleibt die Selbstbestimmung. Diese ist aber nach meiner Überzeugung nur unter Einbeziehung des Lernen lernens erreichbar, welches sich wiederum nur über ganz konkrete Inhalte verwirklichen läßt. Deshalb steht es somit als übergeordnetes Ziel auf der Richtzielebene, aber 'eben nur' als RZ 2. Grades und nur in Verbindung mit einem konkreten Inhalt. Hier möchte ich noch einmal ganz besonders die Wichtigkeit der Inhalte anführen. Sie stehen weder über der Methodenkompetenz, noch sind sie ihr untergeordnet, sondern sie stehen auf gleicher Ebene in gleichwertiger Bedeutung nebeneinander. In diesem Kontext ist Methodenkompetenz ein eigenes, als Ziel formuliertes und angestrebtes (inhaltliches) Thema des Lehr-Lern-Prozesses, was implizit einen anderen Inhalt nach bzw. mit sich zieht und mitbehandelt. Um die Bedeutung und Wichtigkeit beider einzelner Teilaspekte im besonderen zu betonen, stellt sich das RZ 2. Grades im KkH immer im so beschriebenen Sinne dar.

Sollen pädagogische Handlungen reflexiv und damit auch verantwortbar sein, dann müssen auf Basis dieser sehr vagen Richtzielformulierungen konkretere folgen. Die Rede ist von den sogenannten Grobzielen.

Für diese müssen Formulierungen getroffen oder gewählt werden, die die Möglichkeit bieten, sie nach der Definition von Lernzielen nach Meyer reflektieren und beurteilen zu können. Das heißt: Ein Ziel muß 'kleingearbeitet' werden. Es müssen sogenannte Indikatoren beschlossen werden, die das Erziehungsziel dahingehend beschreiben (lassen), welche Verhaltensänderung ausgedrückt werden soll und wie sie beobachtet werden kann. Hierfür muß das Erziehungsziel operationalisiert werden. Mit der Operationalisie-

nung von Zielen sind Probleme verbunden. Aber wenden wir uns zunächst dem eigentlichen Begriff zu. Meyer gibt zwei Definitionen; eine im weiteren und eine im engeren Sinne. Eine Lernziel-Operationalisierung im weiteren Sinne meint eine „semantisch möglichst eindeutige Angabe der beobachtbaren Elemente der gewünschten Verhaltensdisposition eines Lernenden“<sup>280</sup>. Im engeren Sinne bedeutet sie eine „Angabe der Meßoperation, mit der ein beobachtbares Element einer gewünschten Veränderung des Schülerverhaltens erfaßt werden kann“<sup>281</sup>. Bei der Operationalisierungsdefinition im weiteren Sinne geht Meyer auf drei Schwierigkeiten<sup>282</sup> ein, eine Operationalisierung methodisch wirklich sauber durchführen zu können:

1. Lernziele können nicht semantisch eindeutig formuliert werden. Meyer unterstützt diese Kritik durch die These, daß „(d)as Abstraktionsniveau eines Lernziels immer nur *relativ* zu einer Reihe vorliegender oder zumindest mitgedachter Lernziele bestimmt werden“<sup>283</sup> kann.

2. Die zweite Kritik beinhaltet den Sachverhalt, daß beim Operationalisieren immer nur ein Teil der vielschichtigen Wirklichkeit einer konkreten Unterrichts- oder Lernsituation sprachlich erfaßt werden kann. Pointiert drückt Meyer das folgendermaßen aus: „Lernzielformulierungen sind niemals identisch mit der *ganzen* Wirklichkeit, auf die sich die Formulierungen beziehen.“<sup>284</sup>

3. Als weiteren und größten Einwand der Operationalisierung sieht er den Problemverlust, der dabei in Kauf genommen wird:

„Beim Operationalisieren eines Lernziels, also bei der Angabe einer oder mehrerer Aktualisierungen einer Verhaltensdisposition, geht genau das verloren, was eine Disposition zur Disposition macht! Mit dem Dispositionsbegriff soll ja gerade ausgedrückt werden, daß ein Individuum bestimmte Regelmäßigkeiten des Verhaltens in sehr vielen, nicht erschöpfend voraussagbaren Situationen zu aktualisieren vermag. Beim Operationalisieren wird aber genau diese Offenheit, die mit diesem Dispositionsbegriff ausgedrückt werden soll, wieder zurückgenommen. Nach einer Operationalisierung des Lernziels ist dieses festgeschrieben auf eine oder mehrere, ganz genau angegebene Verhaltensweisen des Lernenden.“<sup>285</sup>

---

<sup>280</sup> MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 59.

<sup>281</sup> Ebd., S. 59.

<sup>282</sup> Vgl. ebd., S. 59.

<sup>283</sup> Ebd., S. 46; Hervorhebung bei Meyer.

<sup>284</sup> Ebd., S. 21; Hervorhebung bei Meyer.

<sup>285</sup> MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 59f.

Die Sichtweise, die hier für das Operationalisieren kritisiert wird, bezieht sich hauptsächlich auf die Operationalisierung von Feinzielen. Es geht um die letztendliche Überprüfung eines vorangestellten Dispositionsgefüges, das für ein Ziel formuliert wurde. Bisher waren wir auf der Ebene der Grobziele stehengeblieben. Sie sind Ziele von mittlerem Abstraktionsniveau und müssen für eine verantwortliche und funktionierende pädagogische Arbeit formuliert werden, weil ein jeglicher Mensch (diese) Ziele implizit verfolgt und sie offengelegt und konkretisiert werden müssen, sollen sie nicht unreflektiert und manipulativ sein.

Ich wollte mit der Kritik von Operationalisierung von Zielen grundsätzlich auf dessen Grenzen und Gefahren aufmerksam machen. Auf der Grobzielenebene erfährt diese Kritik auch noch nicht ihren Höhepunkt, weil Grobziele immer noch so formuliert sind, daß durch sie zumindest einige alternative Konkretisierungen zugelassen werden. Für das KkH hat dieser kritische Bezug (Gefahren und Grenzen) allerdings eine weitreichende Bedeutung, die an späterer Stelle ausführlich behandelt werden wird. Drei Dinge möchte ich bis hierhin zusammenfassend festhalten:

Erstens: Wir haben gesehen, daß Operationalisieren bedeutet, Indikatoren zu bilden, die als beobachtbare Elemente einer gewünschten Verhaltensdisposition der Lernenden erkennbar werden, d. h. angegeben, definiert werden. Es bedeutet weiterhin, Indikatoren zu bilden, an welchen die gewünschten Verhaltensdispositionen, die Ziele abzulesen und zu messen sind, m. a. W. konkretisieren, was z. B. Selbstbestimmung ist und wann sie erreicht worden ist.

Zweitens: Das Operationalisieren von Zielen ist bis zu einer bestimmten Ebene erforderlich (Grobzielebene), birgt aber auch Gefahren und Grenzen, derer man sich beim Operationalisieren bewußt sein sollte.

Drittens: Operationalisieren heißt, Indikatoren für etwas zu bilden, heißt aber nicht, daß von einem übergeordneten Ziel untergeordnete abgeleitet, deduziert werden können. Welche Konsequenzen hat das für das KkH?

Wir erinnern uns: Im Konzept der konzertierten Handlung gibt es immer zwei Richtziele, die es zu operationalisieren gilt, die RZ 2. Grades A und B. Beide Richtziele 2. Grades sind auf das Richtziel 1. Grades hin ausgerichtet (Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation). So müssen für beide Ziele

Operationalisierungen auf der Grobzielebene vorgenommen werden, d. h. in Form von Bestimmung oder Bildung von Indikatoren, die das Ziel näher erfassen und welche, an denen sich die gewünschten veränderten Verhaltensdispositionen ablesen, messen lassen können.

Für das RZ 2. Grades A (Thema) heißt das, daß ich aus den theoretischen Überlegungen von INFO 1 und aus den Ergebnissen, die ich aus der umfassenden Bedingungsanalyse gewonnen habe, nun das Thema bezüglich des RZ 1. Grades und der Lernenden in Form von meinen Lehr- oder Erziehungsziele formuliere und näher, nämlich als Grobziele, konkretisiere. Wie ich in bezug auf das RZ 2. Grades B damit umgehe, lasse ich zunächst außen vor und komme im folgenden zu den Handlungszielen der Lernenden. Erst darüber möchte ich auf die Grobzielebene für die Methodenkompetenz zurückkommen, weil beides unmittelbar zusammenhängt und dann leichter zu erklären und zu verstehen ist. Wenn ich meine Erziehungsziele formuliert und auf der Grobzielebene operationalisiert habe, formuliere ich Hypothesen über die Handlungsziele der Lernenden. Diese kann ich, unter Zuhilfenahme der Bedingungsanalyse, zunächst nur hypothetisch annehmen. Die hypothetisch angenommenen Handlungsziele sind ebenfalls als Grobziele zu verstehen und werden somit in gleicher Weise konkretisiert wie meine Erziehungsziele. Sie enthalten jeweils einen Inhalts- und Verhaltensteil. (Erziehungsziele wie Handlungsziele sind jeweils von den Lernenden aus formuliert, deshalb entfällt hier die ausdrückliche Erwähnung der Personenkategorie.) Genau soweit plane, vermute, formuliere und operationalisiere ich Ziele. Aber dann ist Schluß!

Detailliert ausgedrückt: Auf der *Grobzielebene* ist Schluß..., Schluß damit, weitere Konkretisierungen *alleine* vorzunehmen! Ich werde diese Einstellung und Vorgehensweise im folgenden erläutern; sie hängt mit dem übergeordneten Richtziel 1. Grades und dem daraus erwachsenen Richtziel 2. Grades B (Methodenkompetenz) zusammen. Zwei Dinge spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle.

1. Zu 'echter' Selbstbestimmung gehört es dazu, daß Lernende selbst (mit-) bestimmen können, gerade und vor allem auch das, was und wie sie lernen wollen bzw. sollen.

2. **Solche** Ziele, die auf die Selbstbestimmung von Menschen ausgerichtet sind, können nicht operationalisiert werden.

An dieser Feststellung will ich einsetzen. Es ist zunächst Vorsicht geboten. Wenn ich behaupte, daß Ziele, die auf Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation ausgerichtet sind, nicht operationalisiert werden können, habe ich mir dann nicht schon selbst widersprochen? Habe ich nicht auch gesagt, daß ich meine Erziehungsziele und die hypothetisch vermuteten Handlungsziele der Lernenden auf der Grobzielebene konkretisiere, daß ich genau für diese vage und ungenau formulierten Ziele auf der Grobzielebene Indikatoren bilde, um sie besser zu erfassen und zu überprüfen? Genau darin liegt meiner Meinung nach die Lösung dieses vermeintlichen Konflikts begraben. Da ich gar nicht anders kann, als Ziele zu verfolgen, und ich immer, sofern ich aus pädagogischer Absicht Ziele für jemanden setze, zugleich seine oder ihre Ziele in diesem Zusammenhang mit vermute, d. h. implizit mitdenke, muß ich in diesem globaleren, umfassenderen Kontext diese Ziele näher konkretisieren. Ansonsten wäre meine pädagogische Handlung der Willkür preisgegeben und nicht eine verantwortungsbewußte, schon gar nicht eine reflexive Pädagogik, weil Reflexivität immer eine nähere Bestimmung von etwas voraussetzt. Nur konkrete Aussagen können wirklich auf ihren Inhalt, ihre Ausrichtung, auf ihr konkretes Ziel hin überprüft, reflektiert werden. Damit habe ich zwar geklärt, warum eine Konkretisierung von Zielen mit hohem Abstraktionsgrad unumgänglich ist, aber immer noch nicht, warum ich dann trotzdem auf der Grobzielebene aufhöre, weitere Operationalisierungen vorzunehmen, wenn es doch für eine reflexive Pädagogik darauf ankommt, nur mit noch näher bestimmten Zielen, also Feinzielen, arbeiten zu können. Ich höre deshalb auf der Grobzielebene auf, weil ich die weiteren, näher konkretisierteren Ziele gemeinsam mit den Lernenden erarbeiten, zusammen mit ihnen vereinbaren will! Damit habe ich nicht nur soeben auf den Handlungsbaustein H<sub>3</sub> vorgegriffen, sondern das zentralste Moment des Konzepts der konzertierten Handlung erhoben, auf der das gesamte Modell basiert, auf den **'konzertierten Lernzielen'**.

Bevor ich zu diesem Punkt auch noch einmal das KkH von Schillings Vorstellungen abgrenze (denn das ist die gravierendste Differenz, an der sich das Konzept der konzertierten Handlung trotz Übernahme des leicht modifi-

zierten Lern-Spiral-Modells von Schillings didaktischen Überlegungen unterscheidet) will ich auf die Aussage zurückkommen, daß Ziele der Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation nicht operationalisierbar sind. In diesem Zusammenhang komme ich auch noch auf die Grobzielumsetzung des RZ 2. Grades B zu sprechen. Meyer hat sich in besonderer Weise mit diesem Thema beschäftigt. Auf seine Ergebnisse und Erkenntnisse werde ich im folgenden zurückgreifen. Zunächst eine These, die er in diesem Rahmen aufstellt:

„Lernziele, die die Emanzipation des Schülers zum Gegenstand haben, können nicht operationalisiert werden.“<sup>286</sup> Und ein weiteres Zitat aus seinem Buch sagt aus: „Nicht operationalisierbar sind [...] diejenigen Elemente einer Zielformulierung, die ein selbständiges und selbstverantwortetes Handeln des Lernenden fordern.“<sup>287</sup> Dabei geht es hier nicht um die Negierung der Aussage, daß es unmöglich ist, keine emanzipationsorientierten Ziele auf der Ebene von Verhaltensdispositionen zu formulieren. Wer dieses verneinen würde, müßte die These aufstellen, daß es grundsätzlich unmöglich wäre, überhaupt emanzipationsorientierte Ziele formulieren zu können. Nein, es geht um die Frage, ob *Indikatoren* für emanzipationsorientierte Erziehungsziele festgelegt werden können. Dazu Meyer im Original: „Formal läßt sich die Frage sehr schnell beantworten, und zwar mit ja! Denn wenn Indikatoren dadurch gewonnen werden, daß sich Wissenschaftler bzw. Lehrer über ihre Geltung im gemeinsamen Gespräch einigen, so ist nicht auszuschließen, daß auch über Indikatoren für emanzipationsorientierte Lernziele eine Einigung erzielt wird.“<sup>288</sup>

Meyer führt dann im folgenden zwei Beispiele als Veranschaulichung an: Eines, wo ein vom Schüler schriftlich oder mündlich begründeter Widerspruch gegen bestimmte Lernziele als Indikator dafür erklärt würde; ein anderes, wo die Bereitschaft eines Kleinkindes ohne die Mutter, also allein, zum Kindergarten zu gehen, als Beginn einer Emanzipation vom Elternhaus definiert werden könnte.

„Meines Erachtens macht man es sich hierbei aber zu leicht. Denn Emanzipation bedeutet doch gerade Freiheit von Manipulation. Es wäre

---

<sup>286</sup> MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 74; im Original fett hervorgehoben.

<sup>287</sup> Ebd., S. 64.

<sup>288</sup> Ebd., S. 75.

ein Widerspruch in sich, Emanzipation durch Manipulation herbeiführen zu wollen. *Die Fixierung einer genau festgelegten Liste von Indikatoren ist eine manipulative Beschränkung dessen, was mit Emanzipation gemeint ist.*<sup>289</sup>

Er kommt dann noch einmal kurz auf die Gefahr des Problemverlusts zurück, der beim Operationalisieren in Kauf genommen werden muß: „Zwischen dem mit Emanzipation Gemeinten und der Angabe beobachtbarer Verhaltensänderungen steht ein *Bruch*, der nicht geglättet werden sollte. Man kann einer Antwort, die ein Schüler gibt, nicht ansehen, ob sie selbstständig gedacht und mündig verantwortet wurde oder nicht.“<sup>290</sup>

Ich möchte mich Meyers Ausführungen anschließen. Wie steht es dann aber mit dem RZ 2. Grades B, mit welchem ich das Lernen lernen, die Methodenkompetenz meine, die sich, nach meiner persönlichen Überzeugung, aus der übergeordneten allgemeinen Zielformulierung von Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation konkretisieren läßt?

Es steht als Richtziel 2. Grades da und verlangt förmlich dadurch auf der Grobzielebene operationalisiert zu werden. Die Konkretisierung dieses Zieles läßt sich meines Erachtens wie folgt verwirklichen: Dadurch, daß sie, die Methodenkompetenz, als ein übergeordnetes RZ immer implizit mitgedacht, gefordert und angestrebt ist, und zugleich die Legitimationsbasis für die konkrete Umsetzung des Konzepts der konzertierten Handlung darstellt, beinhaltet die Grobzielformulierung die **Planungsbeteiligung der Lernenden am Lehr-Lern-Prozeß**. Und zwar sollen die Lernenden ab H<sub>2</sub> über H<sub>3</sub> und H<sub>4</sub> bis hin zu H<sub>5</sub> (in Teilen) an dem gesamten Prozeß beteiligt werden bzw. beteiligt sein (auch eine Beteiligung an H<sub>1</sub> kann unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen erfolgen). Der Begriff ‘Methodenkompetenz’ enthält in bezug auf seine Erreichung eine teleologische Aussage: Methodenkompetenz zu erreichen, schaffe ich nur durch eine Beteiligung der Lernenden an ihrem eigenen Lehr-Lern-Prozeß, denn Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation, die mit Selbsttätigkeit und Selbständigkeit einhergehen und als diese Form von Aktivität Methoden erfordern, können nur durch Selbständigkeit und Selbsttätigkeit, also methodisch umgesetzt, erreicht werden.

<sup>289</sup> MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S 75; Hervorhebung bei Meyer.

<sup>290</sup> Ebd., S. 75; Hervorhebung bei Meyer.

Das Konzept der konzertierten Handlung geht mit einem gewissen Potential menschlichen Vertrauens in die intrinsische Motivation ein, und in diesem Sinne in das nach Selbstbestimmung strebende menschliche Wesen an sich. Durch die alleinige Umsetzung der Beteiligung der Lernenden an ihrem eigenen Lehr-Lern-Prozeß erübrigen sich für dieses Richtziel die Anforderungen weiterer Operationalisierungen und Konkretisierungen, da die Lernenden, ab  $H_3$  und spätestens ab  $H_4$  (siehe dazu auch 2.5 und 2.6) auch die einzusetzenden Methoden selbst bzw. weitestgehend mitbestimmen. Also erfolgt die konkrete Präzisierung dessen auch erst in den betreffenden Momenten auf den genannten Ebenen.

In welcher Form ich als Pädagoge oder Pädagogin Hilfe und Orientierung sowie Unterstützung auf den einzelnen Ebenen desselben Prozesses, auch in bezug auf die konkreten Methoden, bieten und anbieten kann, wird sich frühestens auf der Ebene von  $H_3$  bei den konzertierten Lernzielen ergeben. Der Beginn der Mitgestaltung des Lehr-Lern-Prozesses wird aber schon auf der Ebene  $H_2$  methodischen Umgang der Lernenden fordern und somit das RZ implizit miteinbeziehen. Es wird aber zum größten Teil in der Verantwortung der pädagogischen Kraft liegen, die Miteinbeziehung der Lernenden methodisch so sinnvoll zu gestalten, daß sie schon an konkreten Methoden anfangen können, ihren Lehr-Lern-Prozeß mitzugestalten. Daß sich die geplante Umsetzung des RZ Methodenkompetenz, genauso wie die des Themas, an den Ergebnissen der Bedingungsanalyse zu orientieren hat, versteht sich in diesem Zusammenhang von selbst und soll deshalb hier auch nur am Rande erwähnt bleiben.

Schilling geht in seinem Konzept von etwas anderen Vorzeichen aus. Operationalisieren von Zielen ist unumgänglich. Auf der Grobzielebene werden Erziehungsziele und Handlungsziele operationalisiert. Die Handlungsziele hat er grob vermutet, hypothetisch angenommen. Erziehungs- und Handlungsziele werden zu Lernzielen synthetisiert. Von diesen leitet er dann die konkreten Feinziele ab:

„Zuerst formuliere ich mein Leitziel (1. Grades), dann das aktuelle Richtziel (2. Grades). Diese Ziel operationalisiere ich, indem ich nähere Angaben über das Ziel mache und es aufteile (Grobziele). Bei dieser Aufteilung bedenke ich auch die Interessen der Lernenden (Handlungsziele). Von dem Ergebnis aus Erziehungszielen und Handlungszielen, den Lern-

zielen, leite ich die konkreten Ziele ab (Feinziele), die mein Handeln unmittelbar bestimmen.“<sup>291</sup>

Ich möchte an dieser Stelle einige meiner Meinung nach nicht nachvollziehbare Besonderheiten der Schilling'schen Didaktik herausstellen. Welche Unterschiede zum KkH können wir aufgrund seiner Aussage festhalten? Schillings Handeln wird von Feinzielen bestimmt, die sich aus den abgeleiteten (deduzierten) Zielen, die aus der Synthese aus operationalisierten Erziehungs- und den **nur** von der lehrenden Person **vermuteten** Handlungszielen, den Lernzielen, ergeben. Welcher allgemeinen Zielorientierung unterliegen Schillings didaktisch/methodische Überlegungen? Schilling führt zwar an mehreren Stellen die Ziele „Emanzipation, Mündigkeit, Selbständigkeit“<sup>292</sup> und „Emanzipation, Persönlichkeitsentfaltung, Selbständigkeit usw.“<sup>293</sup> an, erwähnt sie aber im ersten Beispiel nur als Erläuterung, was langfristige Ziele seien und im zweiten Fall nur in ihrem Zusammenhang damit, daß sie häufig in der Literatur angegeben werden aber im Grunde „nicht exakt und wenig hilfreich“<sup>294</sup> sind.

Wenn diese Beispiele zwar nicht präzise darlegen können, daß Schilling seine Didaktik unter die allgemeine Zielformulierung des Aufklärungspostulats von Kant stellt, gehe ich dennoch hiervon aus, da er explizit nichts Gegenteiliges hervorhebt. Ein weiterer Beleg mag darin gesehen werden, daß er im Abschnitt seines Buches unter den „Positive(n) Merkmale(n) einer Planung“<sup>295</sup> die Emanzipation als ein Ziel der Pädagogik bezeichnet: „Der Sozialpädagoge muß Lehr-Lern-Situationen schaffen, die geeignet sind, emanzipatorisches Verhalten zu üben. In Anbetracht der Tatsache, daß viele Wirtschaftszweige in unserer Gesellschaft nur dann gut verdienen, wenn sie den Kunden manipulieren und Emanzipation verhindern, muß Pädagogik interessiert sein, Emanzipation zu lehren.“<sup>296</sup>

Wie wir bei Meyer gesehen haben, ist es nicht ganz unproblematisch, emanzipatorische Ziele zu operationalisieren. Noch stärker warnt er davor, die

---

<sup>291</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 154.

<sup>292</sup> Siehe dazu ebd., S. 33.

<sup>293</sup> Ebd., S. 134.

<sup>294</sup> Ebd., S. 134.

<sup>295</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 224.

<sup>296</sup> Ebd., S. 227.

Kleinarbeitung von Zielen mit höherem Abstraktionsniveau zu den mit niedrigerem auf dem Wege der Deduktion, also durch Ableiten, zu erreichen.

„Denn ein Ableiten im strengen Sinne ist nicht mehr als das ‘logische Ausmelken’ irgendwelcher Prämissen. Beim deduktiven Ableiten handelt es sich um den Aufweis der implikativen Beziehungen von *Aussageformen* zueinander. Ein solcher Aufweis formaler (‘wenn-dann’) Beziehungen hilft aber nicht, um Indikatoren zu gewinnen oder Meßoperationen ausfindig zu machen, mit denen Indikatoren nachgewiesen werden können.“<sup>297</sup>

Schilling spricht davon, daß er Lernziele operationalisiert und Feinziele ableitet. Er versucht mit folgender Überlegung seinen Lern- und Feinzielen eine ‘festere’ Basis zu geben: Nämlich mit Begründungen, die auf der Ebene des sogenannten ‘Didaktischen Kommentars’ gefunden werden:

„Konkret besagt dies: Der (Sozial-)Pädagoge formuliert auf dieser Ebene [der Grobzielebene, R. J.] 1. seine eigenen Ziele (Erziehungsziele), 2. die Ziele der Lernenden (Handlungsziele) und 3. die Übereinstimmung, das Ergebnis aus den beiden Zielen (Lernziele). Dieses Vorgehen und das Endergebnis müssen in einem *Didaktischen Kommentar* erläutert werden. Der Kommentar unterscheidet sich allerdings von dem auf der Feinziel-ebene dadurch, daß hier das Vorgehen zur Findung der Ziele näher beschrieben wird.“<sup>298</sup>

Was genau ist der Didaktische Kommentar? Schilling erklärt:

„Eine Zielformulierung ist stets eine kurze Aussage, meist nur ein Satz. Es wird wenig über den Inhalt und das Verhalten angegeben, es fehlt auch die nähere Begründung dafür, warum man das Ziel so und nicht anders gewählt hat. Diese Funktion übernimmt der Didaktische Kommentar. Auf der Grobziel-Ebene erklärt er, wie das Endergebnis (Lernziele) zustande

---

<sup>297</sup> MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 68; Hervorhebungen bei Meyer.

<sup>298</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 148; Hervorhebung bei Schilling.

gekommen ist. Auf der Feinziel-Ebene wird im Didaktischen Kommentar der Inhalt des Feinzieles beschrieben und begründet, warum man es anstrebt.“<sup>299</sup>

Wie Schilling in diesem Zitat bereits andeutet, gibt es zwei Varianten des Didaktischen Kommentars, einen auf der Grobziel- und einen auf der Feinzielebene. Meiner Meinung nach ist sich Schilling der Zielformulierungsproblematik wohl bewußt, die durch das Operationalisieren und durch das weitere Deduzieren auftreten kann. Er setzt den Didaktischen Kommentar als eine Art Absicherung, als eine Kontrolle ein. „Die Formulierung eines Didaktischen Kommentars“, so hält Schilling fest, „ist für eine reflektierte Pädagogik notwendig. Er stellt eine Chance dar, Zielformulierungen kritisch nach ihren Gründen zu hinterfragen.“<sup>300</sup> Prinzipiell unterstütze ich die Sichtweise, Ebenen einzuführen, auf der die pädagogisch handelnde Person immer wieder dazu veranlaßt wird bzw. sich selbst dazu veranlaßt, die eigenen pädagogischen Entscheidungen, hier Zielformulierungen, selbstkritisch und selbstreflexiv zu hinterfragen. Dennoch sehe ich sie in Schillings Didaktik in bezug auf einen Punkt kritisch, und zwar was die Handlungsziele der Lernenden betrifft.

#### 2.4.2.3 Handlungsziele

Um meine kritischen Bedenken zum Didaktischen Kommentar in bezug auf die Handlungsziele präziser zu formulieren, kehre ich dafür noch einmal zu dem Didaktischen Kommentar auf der Grobzielebene zurück. Schilling sagt: „Lernziele sind das Ergebnis aus Erziehungs- und Handlungszielen. Wie dieses entstanden ist, *muß* im Didaktischen Kommentar erklärt werden. Hier ist der Didaktische Kommentar auf jeden Fall *notwendig*. [...] (Er enthält [...] eine Beschreibung der Lernzielformulierung.“<sup>301</sup> Die Übereinstimmung aus Erziehungszielen und Handlungszielen zu Lernzielen beruht bei Schilling auf

---

<sup>299</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 135.

<sup>300</sup> Ebd., S. 157.

<sup>301</sup> Ebd., S. 156; Hervorhebung bei Schilling.

einer nur vom Pädagogen oder der Pädagogin gemachten Synthese. Handlungsziele können seiner Meinung nach nur hypothetisch angenommen, vermutet werden. Im folgenden Zitat von Schilling wird seine Position in bezug auf die Handlungsziele an mehreren verschiedenen Aspekten deutlich, auf die ich im Anschluß an dieses Zitat eingehen werde. Aus diesem Grund werde ich hier einen längeren Abschnitt von ihm im Original anführen:

„Wie erkenne ich nun die Ziele der Lernenden? Der Sozialpädagoge sollte nicht davon ausgehen, daß jeder Mensch in der Lage ist, seine Bedürfnisse und Ziele ohne weiteres verbal auszudrücken. Das setzt einen hohen Grad an Abstraktionsvermögen voraus. Es empfiehlt sich daher, von der Annahme auszugehen, daß der Mensch seine Bedürfnisse eher nonverbal, durch Handeln signalisiert. Der Mensch ist ein handelndes Wesen und kommuniziert vor allem durch sein Handeln. Will der Sozialpädagoge also die Ziele des Lernenden erfahren, sollte er eher auf sein Handeln achten und die verschlüsselten Signale decodieren. Bei diesem Vorgehen muß er sich bewußt sein, daß er die Handlungen falsch interpretieren kann, ihm Fehler unterlaufen werden. Aufgrund dieser Tatsache spricht man in der Sozialpädagogik auch immer von einem offenen Konzept, weil der Sozialpädagoge die Handlungen der Lerner u. U. falsch interpretiert hat. Die Ziele der Lerner, die sich in den Handlungen ausdrücken, nenne ich Handlungsziele (HZ). Das besondere dieser Handlungsziele ist, daß ich sie nur grob annehmen, hypothetisch vermuten kann. Damit werden automatisch Fehler zugestanden. Handlungsziele sind also immer Vermutungen, Hypothesen des Sozialpädagogen. Trotz dieser vagen Annahme ist es wichtig, sie unbedingt in einem Konzept zu berücksichtigen. Durch diese Tatsache verhindere ich, daß die Lerner zum Objekt des Lehrenden werden. Dadurch daß ihre Ziele ernst genommen werden, erhalten die Lernenden im Erziehungsprozeß eine zentrale Stellung, sie sind Mittelpunkt und lernendes Subjekt des Geschehens. Ihre Intentionen, Bedürfnisse finden im pädagogischen Konzept Berücksichtigung und stehen gleichwertig neben den Zielen des Pädagogen.“<sup>302</sup>

Mit dem letzten Abschnitt innerhalb dieses Zitats kann ich mich identifizieren. Es ist überaus wichtig, daß Lernende mitsamt ihren Zielen ernst genommen werden und sie zum Subjekt ihres eigenen Lehr-Lern-Prozesses erklärt werden. Des weiteren halte ich es für genauso wichtig, die Ziele der Lernenden (mindestens) gleichwertig neben den der Lehrenden zu berücksichtigen. Das ist implizit in der Forderung nach Selbstbestimmung der Lernenden enthalten. Allerdings wage ich es stark zu bezweifeln, ob das in der Form, wie Schilling sie beschreibt, möglich ist. Grundsätzlich steckt meines

---

<sup>302</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 43f.; Hervorhebungen bei Schilling.

Erachtens hier in diesem Zitat Schillings ein negativpädagogischer Ansatz!

Wie begründe ich diese Aussage?

Schilling spricht davon, daß es ein Trugschluß wäre, davon auszugehen, daß alle Menschen in der Lage sind, Bedürfnisse und Ziele verbal auszudrücken, weil dies einen hohen Grad an Abstraktionsvermögen voraussetzt. Damit hat Schilling vorerst nicht ganz unrecht. Als Beispiel dafür könnten geistig behinderte Menschen dienen. Wir müssen noch nicht mal so weit blicken. Kinder bis zu einem bestimmten Alter werden auch eher weniger in der Lage sein, Bedürfnisse verbal<sup>303</sup> zu artikulieren. (Zum Teil begegnet man diesen 'Schwierigkeiten' selbst in Hochschulseminaren unter den Studierenden.) Hat Schilling dann nicht recht? Sollte man dann nicht lieber auf solch ein Vorgehen verzichten, das sich darauf konzentriert, sprachlich geäußerte HZ zu berücksichtigen, und nicht besser die Handlungsziele der Lernenden wirklich nur von vornherein grob annehmen? Daß Handlungsziele auf der Grobzielebene immer auch im Zusammenhang mit den eigenen Erziehungszielen formuliert bzw. mitgedacht, in diesem Sinne also vermutet werden, habe ich bereits gesagt. Um nähere, konkretisiertere 'Orientierungshilfen' für pädagogisches Handeln zu erhalten, ist es unumgänglich, auf der Grobzielebene Handlungsziele der Lernenden hypothetisch anzunehmen, also zu vermuten. Und um letztendlich zu pädagogisch reflexiver Arbeit zu gelangen, ist es nötig, diese groben Ziele weiter kleinzuarbeiten. Eine Synthese aus den eigenen Erziehungszielen und den Handlungszielen der Lernenden ist ein Schritt in diese Richtung, auch wenn sich diese Synthese immer noch auf der Grobzielebene abspielt. Aber - und hierin liegt für mich der Knackpunkt - diese Synthese will ich nicht nur mit mir alleine ausmachen, sondern - und das ist mein pädagogischer Anspruch - im Sinne der wirklichen Berücksichtigung der Lernenden mitsamt ihren Zielen, *mit ihnen zusammen*.

Hierfür ist eine weitere Ebene der Planung notwendig: Im KkH ist das die Ebene H<sub>2</sub> in Verbindung mit H<sub>3</sub> und den daraus entstandenen gemeinsam

---

<sup>303</sup> Ich verstehe und benutze die Ausdrücke 'verbal' und 'sprachlich' hier synonym. Ausdrücklich darauf hinweisen möchte ich, daß ich beide Begriffe, die im eigentlichen Sinn vom mündlich gesprochenen Wort ausgehen, in dem hier verstandenen Zusammenhang auch auf die Gebärdensprache von Gehörlosen zutreffen. Auch wenn diese eine Art sich auszudrücken ist, die sich eben nicht im eigentlichen Verständnis durch Sprache, sondern durch Gestik, Mimik und anderen optischen Zeichen vermittelt und dadurch ausschließlich nonverbale Eigenschaften aufweist, ist sie nach meinem Verständnis als Sprache zu verstehen, die der des mündlich gesprochenen Wortes gleichkommt.

vereinbaren, den konzertierten Lernzielen. Auf dieser Basis werden dann von den Lernenden mit Unterstützung der oder des Pädagogen/en die Lernziele weiter konkretisiert (H<sub>4</sub>).

Wie steht es dann mit der Feststellung, daß die Ebene von H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> nicht von allen Menschen 'geleistet' werden kann? Ich will das an dieser Stelle gar nicht zurückweisen, die Beispiele, die ich weiter oben angeführt habe, stehen immer noch im Raum. Zwei Umgangsmöglichkeiten möchte ich anführen: Zunächst liegt ein Unterschied darin, daß sich bei Schilling überhaupt keine Möglichkeit einer (planenden) Beteiligung der Lernenden an ihrem Lehr-Lern-Prozeß wiederfindet. Nur die pädagogisch verantwortliche Person entscheidet über die Lernziele, die zu weiteren Feinzielen deduziert werden. Eine Berücksichtigung der Lernenden samt ihren Interessen findet meines Erachtens nicht wirklich, sondern nur scheinbar statt. Die Handlungsziele bekommen zwar im Konzept Schillings eine bedeutende Position zugeteilt; d. h. sie werden erwähnt, bedacht und als wichtig deklariert. Und eine gut durchgeführte Bedingungsanalyse kann durchaus hilfreich sein, die Wahrscheinlichkeit der Einschätzung der Handlungsziele zu erhöhen, und gegebenenfalls sogar 'den Nagel auf den Kopf treffen' was sie betrifft. Aber letztendlich ist es eine sehr unsichere Art, die Handlungsziele der Lernenden zu erfahren und zu berücksichtigen. Das hat Schilling durch die hohe Fehlerquote, die dabei auftritt („Damit werden automatisch Fehler zugestanden“), selbst bestätigt. Dadurch, daß einige Menschen tatsächlich nicht in der Lage sind, so abstrakt zu denken, daß sie ihre Bedürfnisse und Ziele sprachlich vermitteln können, scheint es für Schilling legitim zu sein, für jede pädagogische Lehr-Lern-Situation darauf zu verzichten, ihnen die Möglichkeit dazu zu geben, auch *wenn* sie dazu in der Lage sind.

Diese Einstellung bildet für mein Verständnis den angesprochenen negativ-pädagogischen Ansatz: Es wird darauf der Schwerpunkt gelegt, was nicht geleistet werden und wie man diesen Zustand kompensieren kann, anstelle sich darauf zu konzentrieren, was erst mal möglich ist und wie man dann immer noch unumgängliche Defizite ausgleichen kann. Ich habe bisher davon gesprochen, daß Schilling Handlungsziele *nur vermutet*. In dem längeren zitierten Abschnitt seines Buches kommt aber noch eine weitere Vorgehensweise zum Vorschein, mit der er versucht, Handlungsziele der Lernen-

den zu erfahren: Er spricht von der Beobachtung des Handelns der Lernenden. Hierbei stimme ich ihm zu. Aufgrund von Beobachtungen des nonverbalen Handelns kann und muß ich als verantwortungsbewußte/r Pädagoge/in Interpretationen vornehmen. Auch hier kann eine große Fehlerquote entstehen; diese ist aber aufgrund der Tatsache, daß hier eben nur interpretiert und gedeutet werden kann impliziert. Gerade deshalb ist es von so immenser Wichtigkeit zu betonen, daß sich die pädagogisch handelnde Person dessen bewußt sein muß oder wie Schilling es ausdrückt: „Bei diesem Vorgehen muß er [der Sozialpädagoge, R. J] sich bewußt sein, daß [...] ihm Fehler unterlaufen werden“.<sup>304</sup>

Diese Form der Aufnahme und Erfahrung von Handlungszielen bietet zum einen eine Möglichkeit für bestimmte Situationen, Fälle und Gelegenheiten, in denen es sich aufgrund von situationsspezifischen Bedingungen nicht anders verwirklichen läßt oder es eher angebracht ist, auf verbale Artikulation zu verzichten. Zusätzlich bietet sie eine Hilfe für diejenigen an, die Schwierigkeiten haben, sich sprachlich zu artikulieren. Dann ist sie zugleich nicht nur eine Kompensationsmöglichkeit, sondern eine ‘Chance’ für die Menschen, die sich eher nonverbal handelnd mitteilen (möchten). Sie ist aber neben der (vorausgegangenen) Vermutung von HZ eine *zweite* Möglichkeit. Schilling wirft beide Formen der Aneignung von Handlungszielen der Lernenden in *einen* Topf:

Die Vermutung der Handlungsziele beruft sich bei ihm auf die Interpretation der beobachteten nonverbalen Handlungen und Tätigkeiten der Lernenden. Ich sehe hier, wie gesagt, zwei Formen, die beide auf der Grobzielebene stattfinden. Zum einen formuliere ich meine Erziehungsziele und vermute zugleich Handlungsziele aufgrund meiner Bedingungsanalyse und des Themas, das ich anbieten möchte. Zum anderen nehme ich Handlungsziele auf, indem ich einen thematischen Einstieg gestalte, der methodisch so (gut) auf- und vorbereitet ist, daß sich auf dieser Ebene vielfältigste (methodische) Möglichkeiten für die Lernenden bieten, sich mit dem Thema so auseinanderzusetzen, daß ich durch gezielte Beobachtungen Informationen herauslöse und diese nach entsprechender Interpretation für den weiteren Verlauf der Lehr-Lern-Einheit verwenden kann. Im Konzept der konzertierten

---

<sup>304</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 43.

Handlung ist das der Handlungsbaustein  $H_2/H_3$ <sup>305</sup>. Für die Synthese der gemeinsam vereinbarten Lernziele in  $H_3$  wird dann immer noch, soweit es die Lernenden von ihrer Fähigkeit und die konkreten Bedingungen der Lehr-Lern-Situation erlauben, versucht werden, die gemeinsamen Entscheidungen auf Konsensebene über Diskursverfahren zu ermitteln. Die Beobachtungen, die ich während der Einstiegsphase gemacht und gedeutet habe, können mir gerade auch in diesem Fall besondere Dienste leisten, die ich unbedingt dafür wie für den gesamten Lehr-Lern-Prozeß mit berücksichtigen muß.

Zurück zu Schillings Sichtweise, die Handlungsziele aus beobachtbaren Tätigkeiten der Lernenden herauszulösen, zu interpretieren und zu formulieren. Ich muß mich an dieser Stelle fragen, wo bzw. wann er das machen will, wenn nicht eine Phase oder eine Ebene in einem Konzept zwischengeschoben ist oder wird, die genau diese Vorgehensweise ermöglicht? Schilling spricht nur davon, die Handlungsziele zu vermuten, die er aus nonverbalen Tätigkeiten, aus dem nonverbalen Handeln der Lernenden erkennen will. Er sagt zudem, daß die Handlungsziele auf der Grobzielebene formuliert werden. Ich habe Schilling so verstanden, daß die Formulierung der Ziele auf der Grobzielebene vor der Gestaltung einer konkreten Handlungssituation passiert. Dies würde aber dem widersprechen, daß sich Handlungsziele aus dem beobachteten Handeln der Lernenden vermuten lassen.

Drei mögliche Lösungen bieten sich für mich in diesem (scheinbaren?) Konflikt an: Zum einen gibt es doch so etwas wie eine Ebene, die zwischengeschaltet ist und es dem oder der Pädagogen/in ermöglicht, die konkrete Lernendengruppe zu beobachten. Sie wäre in diesem Fall, wie im KkH, die Einstiegsphase. Dies läßt sich so ungefähr in folgendes Zitat reindenken: „Erziehung heißt eine Situation gestalten. Der (Sozial-)Pädagoge muß die Situation analysieren und vor allem bei der Einstiegsphase gestaltend mitwirken.“<sup>306</sup> Eine andere Form der Lösung sehe ich darin, daß das Vermuten der Handlungsziele der Lernenden aus beobachteten Tätigkeiten immer dann möglich geworden ist bzw. möglich wird, wenn die Zielgruppe bei der Pädagogin oder dem Pädagogen schon bekannt ist und aus der Re-

---

<sup>305</sup>  $H_2$  und  $H_3$  sind zwar eigene Einheiten, hängen aber so sehr voneinander ab bzw. sind in sich so verschachtelt, daß sie nur zusammen einen Handlungsbaustein bilden.

flexion einer vorangegangenen pädagogischen Handlungssituation neue, andere Hypothesen über Handlungsziele aufgestellt werden können. Dazu Schilling im Original:

„Die Lernenden haben Ziele, die in der Praxis berücksichtigt werden müssen. Wir haben hier nichts anderes gemacht, als eine Stelle in der Reflexion des Praktikers herauszufinden, an der er über die Handlungsziele nachdenken muß.“<sup>307</sup> Aber auch hier muß auf die Unsicherheit hingewiesen werden, Reflexionsergebnisse aus einer Lehr-Lern-Situation unbedingt und absolut auf eine andere übertragen zu können. Das vorangegangene Zitat läßt allerdings noch eine weitere Komponente zu: Schilling erwähnt, daß das Richtziel 2. Grades stets ein aktuelles Thema darstellt<sup>308</sup>. Wenn eine pädagogisch tätige Person in einer Einrichtung arbeitet, in der sich die Zielgruppe tatsächlich nicht oder nur über einen langen Zeitraum hin verändert, die die Person selbst miterlebt und verfolgen kann (Beispiel Altenheim), dann kennt die Pädagogin oder der Pädagoge seine Zielgruppe besonders genau und zudem verschiedenste Situationen, aus denen sich neue Bedürfnisse und somit neue Themen für die Zielgruppe entwickeln. In so einem Fall können, in Schillings Sinne, auf der Grobzielebene Erziehungsziele und Handlungsziele formuliert werden. Dann, aber nur dann, ist es m. E. tatsächlich möglich, einer weiteren Forderung von ihm, unter Vorbehalt jeglicher Kritik, die ich in bezug auf Schillings Umgang mit den Handlungszielen bisher formuliert habe, Rechnung zu tragen: Nämlich zuerst Handlungsziele zu formulieren, diese zu analysieren und auf dieser Basis die eigenen Erziehungsziele zu erstellen<sup>309</sup>. Wenn aber jemand zum ersten Mal auf eine neue Zielgruppe trifft, dann sehe ich in Schillings Didaktik nur die Möglichkeit aus der Bedingungsanalyse und/oder einem darauf ausgerichteten Einstieg Handlungsziele zu erfahren, bzw. vermuten zu können.

Zur Erinnerung: Die vorangegangene intensivere Betrachtung der Bestimmung der Handlungsziele in der Didaktik Schillings entsprang meiner kritischen Sichtweise des Didaktischen Kommentars in bezug auf dieselben. Ich erwähnte, daß sich Schilling nach meiner Überzeugung der Zielformulie-

---

<sup>306</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 42.

<sup>307</sup> Ebd., S. 154.

<sup>308</sup> Vgl. ebd., S. 145.

<sup>309</sup> Vgl. ebd., S. 143.

rungsproblematik wohl bewußt ist, die mit dem Operationalisieren und Deduzieren von Zielen, besonders von übergeordneten Zielen mit emanzipatorischem Anspruch, zusammenhängt. Ich führte dazu an, daß ich der weiteren Überzeugung bin, daß Schilling den Didaktischen Kommentar als eine Art Absicherung für diese Problematik eingesetzt hat. Die grundsätzliche Überlegung, eine Ebene einzuführen, auf der ein in der Pädagogik tätiger Mensch seine Entscheidungen kritisch hinterfragt, halte ich, genau wie Schilling, ebenfalls für eine sinnvolle, auch das hatte ich schon zum Ausdruck gebracht. Meine Kritik am Didaktischen Kommentar setzte an den Handlungszielen an. Ausgehend von seinem Zitat, das ich an dieser Stelle noch einmal wiederhole, möchte ich im Anschluß daran die Ergebnisse meiner Überlegungen dazu zusammenfassend festhalten:

„Lernziele sind das Ergebnis aus Erziehungs- und Handlungszielen. Wie dieses entstanden ist, *muß* im Didaktischen Kommentar erklärt werden. Hier ist der Didaktische Kommentar auf jeden Fall *notwendig*.“<sup>310</sup>

Die Betonung der Worte ‘muß’ und ‘notwendig’, die von Schilling in diesem Zitat hervorgehoben werden, deuten für meine Begriffe schon darauf hin, daß Schilling sich der unsicheren Grundlage bewußt ist, auf der er sich in bezug auf die Handlungsziele bewegt. Nicht nur, daß er davon ausgeht, daß der Pädagoge oder die Pädagogin in der Lage ist, für sich alleine und mit sich alleine herauszufinden oder zu entscheiden, was die Lernenden wollen, nein, auch die Deduzierung der Feinziele, aus diesen vermeintlich aus Erziehungszielen der Lehrenden und Handlungszielen der Lernenden synthetisierten Lernzielen ist eine, meiner Meinung nach, überaus vage und gewagte pädagogische Grundhaltung und Basis, die sich im besonderen darauf beruft, die Lernenden in ihren Lehr-Lern-Prozeß miteinzubeziehen<sup>311</sup>. Unter dem Didaktischen Kommentar versteht Schilling eine selbstkritische und selbstreflexive Hinterfragung der von der pädagogisch arbeitenden Person gefällten Entscheidungen in bezug auf die zu erreichenden

---

<sup>310</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 156; Hervorhebung bei Schilling.

<sup>311</sup> Vgl. dazu SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 120; er behauptet an dieser Stelle zudem, daß eine Berücksichtigung der Ziele der Lernenden bei den meisten Autoren nicht der Fall ist. Ich werde an späterer Stelle das Gegenteil herausstellen. Heute in den 90er Jahren, wo sich die meisten großen didaktischen Theorien in vielen Bereichen angenähert haben, konvergieren sie gerade in bezug auf eine konkrete Beteiligung der Lernenden miteinander.

Ziele der Lernenden. Verpflichtend gefordert wird er von Schilling, meiner Meinung nach, damit die gefällten Entscheidungen der PädagogInnen ihnen selbst bewußt werden und nachvollzogen werden können. Mit anderen Worten: Sie sollen darlegen können, auf welchem Weg sie die Ziele bestimmt haben und oder wie die Ziele zustande gekommen sind (GZ), und wie sie sie begründen und warum sie sie anstreben (FZ).

Schillings Didaktik repräsentiert eine gut durchstrukturierte und durchkonzipierte und somit auch reflexive Pädagogik. Dennoch steht er m. E. in der Gefahr, seinem Postulat, die Lernenden soweit wie möglich wahrzunehmen und sie zum Subjekt und Mittelpunkt des gesamten Lehr-Lern-Geschehens zu machen, nicht gerecht zu werden und vielmehr eine einseitig von seiten der PädagogInnen 'willkürlich' geplante, eher nicht selbstbestimmungsfördernde Pädagogik auszuüben, die die Lernenden nur minimal mitsamt ihren Bedürfnissen und Zielen berücksichtigt. Mit dem Didaktischen Kommentar soll meiner Überzeugung nach der Versuch unternommen werden, dieser Gefahr weitestgehend zu entgehen. Andersherum hätte es nämlich auf das Generalthema der Pädagogik, also auf das Lernen bezogen, nicht unwesentliche Folgen. Und zwar insofern, als daß Lernen nicht gefördert, sondern eher behindert, blockiert würde und damit die Pädagogik ihr Hauptziel verfehlen würde bzw. verfehlt hätte.

Für mich hängt sich diese Sichtweise ganz zentral an den Handlungszielen auf. Der Didaktische Kommentar bietet für mich letztlich auch keine Lösung, den von Schilling für eine verantwortungsvolle Pädagogik erhobenen (vernünftigen) Anspruch einzulösen, die Ziele der Lernenden, also die Handlungsziele nicht zu übergehen, sondern zu berücksichtigen. Seine Forderung ist für meine Begriffe nicht konsequent zu Ende gedacht worden. Die hier beschriebene und dargelegte Form, mit der Schilling die Lernenden zu berücksichtigen gedenkt, entspricht nach meiner Überzeugung genau dem Gegenteil dessen, was er sagt:

Gerade dadurch wird es nicht verhindert, sondern forciert, daß die Lernenden zu Objekten der Lehrenden werden. Ihre Ziele werden nicht wirklich ernst genommen, denn sonst würde man nicht nur versuchen, sie aus beobachteten Tätigkeiten zu interpretieren, die zudem noch mit der Gefahr einer hohen Fehlerquote einhergehen, sondern man würde versuchen, sie mit

allen erdenklichen Möglichkeiten und Methoden zu ermitteln. Dazu gehört neben der nonverbalen Ausdrucksweise, die für die Pädagogik eine bedeutende Rolle hat, auch und besonders die bewußt eingesetzte Ebene der sprachlichen Artikulation und klammert sie nicht von vornherein aus. Auch wenn der Mensch sich und seine Bedürfnisse in der handelnden Tätigkeit offenbart (und ich will dies auch nicht abwerten, im Gegenteil, die handelnde Tätigkeit des Menschen ist ein zentrales Element des KkH), gehört es dennoch in besonderer Weise zur Spezies Mensch, sich über Sprache zu definieren und auszudrücken. Sprachliche Artikulation ist zudem z. B. nach dem deskriptiv-analytischen Handlungsbegriff ebenfalls eine Form von Handeln - und zwar Sprechhandeln. Die Sprache gerade ist für pädagogische Prozesse zu zentral für mich, als daß ich sie nicht explizit erwähnen würde.

Wenn ich an dieser Stelle auch die Möglichkeit hätte, Schilling positiv zu unterstellen, daß er die nonverbale Ausdrucksweise nur deshalb so derart überbetont, weil sie in den meisten anderen didaktischen Modellen sträflich vernachlässigt wird, und er hier mit der besonderen Betonung dieser auf dieses Manko aufmerksam machen will und die verbale Artikulation von Interessen, Wünschen und Zielen der Lernenden 'natürlich' implizit mitdenkt (also so ähnlich wie ich es zum vergleichenden Beispiel mit der Überbetonung der Methodenkompetenz, des 'Lernen lernens' in bezug zum Verhältnis zu den Inhalten verstehe und handhabe), fällt mir dieser Gedanke trotzdem schwer. Schilling erwähnt in seinem ganzen Buch immer wieder explizit, daß Handlungsziele der Lernenden **nur** aufgrund von hypothetischen Annahmen zu vermuten sind, die sich aus den nonverbalen Handlungen der Zielgruppe beobachten und interpretieren lassen. Er erwähnt, meines Wissens, nur *ein einziges Mal* die Möglichkeit der sprachlichen Artikulation von Handlungszielen der Lernenden. Aber auch diese ist m. E. negativ formulierend dargestellt:

„Der Sozialpädagoge sollte **nicht** davon ausgehen, daß **jeder Mensch** in der Lage ist, seine Bedürfnisse und Ziele **ohne weiteres** verbal auszudrücken. Das setzt einen hohen Grad an Abstraktionsvermögen voraus. Es **empfiehlt sich** daher, von der Annahme auszugehen, daß der Mensch seine Bedürfnisse **eher** nonverbal durch Handeln signalisiert. Der Mensch ist ein handelndes Wesen und kommuniziert vor allem durch sein Handeln. Will der Sozialpädagoge also die Ziele des Lernenden er-

fahren, sollte er **eher** auf sein Handeln achten und die verschlüsselten Signale decodieren.“<sup>312</sup>

Dadurch, daß Schilling ‘einigen Menschen’ einen hohen Grad an Abstraktionsvermögen zuspricht und er durch die Worte ‘ohne weiteres’, ‘eher’ und ‘empfiehlt sich’ signalisiert, daß es auch für ihn die sprachliche Artikulation von Bedürfnissen und Zielen gibt, ließe sich hier, guten Willens, hineininterpretieren, daß er diese Art der Kommunikation bei der Ermittlung von Handlungszielen mitberücksichtigt. In meinen Augen bleibt es aber leider bei dieser einen Andeutung dessen und er verwirft diese Möglichkeit sofort wieder und betont anschließend nur noch ausdrücklich die nonverbale Artikulationsmöglichkeit von Handlungszielen und daß sie aufgrund dessen auch nur hypothetisch angenommen werden können: „Handlungsziele sind also **immer** Vermutungen, Hypothesen des Sozialpädagogen.“<sup>313</sup> Daraus kann ich für mich nur folgern, daß er die verbale Art der Vermittlung von Interessen, Vorstellungen und Zielen praktisch ausschließt und gehe aufgrund dessen mit entsprechender Härte gegen dieses Verständnis vor.

Schilling betont im Zusammenhang mit der Ermittlung von Handlungszielen aus der nonverbalen Tätigkeit der Lernenden, daß diese beobachtet und interpretiert werden können. Wir haben gesehen, daß dies unmöglich ist, wenn der oder die Pädagoge/in der Zielgruppe zum ersten Mal gegenübersteht; es sei denn, daß eine Ebene dazwischengeschoben wird, die es den Lernenden ermöglicht, sich mit einem Thema, das von der Pädagogin angestrebt wird, in einer noch nicht bis zum Feinziel festgelegten Weise beschäftigen zu können. Im anderen Falle bleibt es doch bei einer, krass ausgedrückt, lernzieltaxonomischen Bevormundung der Lernenden.

Der Didaktische Kommentar kann m. E. dieses Resultat nicht aufheben, da es sich um eine Reflexion der Handlungsziele handelt, die nicht wirklich von den Lernenden, sondern vom Pädagogen formuliert und zu Lernzielen synthetisiert worden sind. In diesem Sinne erhalten die Lernenden nicht wirklich eine zentrale Stellung im Erziehungsprozeß, noch sind sie im Mittelpunkt und lernendes Subjekt des Lehr-Lern-Geschehens. Ihre Intentionen, Bedürfnisse und Ziele finden im pädagogischen Konzept nur in minimaler

---

<sup>312</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 43; Hervorhebungen von mir.

<sup>313</sup> Ebd., S. 43; Hervorhebung von mir.

Form Berücksichtigung und erst recht stehen sie, meiner Meinung nach, nicht gleichwertig neben den Zielen der oder des Erzieherin/s.

Persönlich bin ich davon überzeugt, daß sich Schilling dieser Problematik voll und ganz bewußt ist; würde er sonst so immanent auf die Gefahr der Fehler hinweisen und aufmerksam machen und den Didaktischen Kommentar auf der Grobzielebene als unumgänglich und absolut verpflichtend halten?

Wenn also die Erkenntnis darüber vorhanden ist, bleibt es für mich an dieser Stelle völlig unverständlich, warum er diese Vorgehensweise trotzdem verteidigt. Die Offenheit seines Konzepts, die er im Zusammenhang mit der Eingestehung der möglichen Fehlerquote in bezug auf die Interpretation von beobachtbaren Tätigkeiten beschwört, hilft, meines Erachtens, wenig weiter. Ich wiederhole seine Worte dazu: „Aufgrund dieser Tatsache spricht man in der Sozialpädagogik auch immer von einem *offenen Konzept*, weil der Sozialpädagoge die Handlungen der Lerner u. U. falsch interpretiert hat.“<sup>314</sup>

Im Grunde stimme ich Schilling zu, daß ein Konzept offen sein muß (ob es in der Sozialpädagogik tatsächlich nur offene Konzepte gibt, sei einmal dahingestellt!), dennoch möchte ich es nicht über den gleichen Weg definieren, wie es Schilling vorschlägt. Unter einem ‘offenen Konzept’ verstehe ich die Auffassung, ein Konzept an jeder Stelle desselben metatheoretisch behandeln zu können. Das heißt, daß es zu jeder Zeit selbst zum Inhalt und Gegenstand der Reflexion gemacht werden kann, um gegebenenfalls geforderte Konsequenzen daraus zu ziehen bzw. ziehen zu können. Die Ursache dafür kann in vielen Umständen und Bedingungen zu suchen und zu finden sein, nicht nur dann, wenn ‘ich u. U. Handlungen von Lernenden falsch interpretiert habe’.

Ein letzten Punkt, den ich in Verbindung mit den Handlungszielen ansprechen will, bezieht sich auf das dritte didaktische Element, das Schilling in seiner Analyse einer Lehr-Lern-Situation erwähnt, das Gefälle. Zwei Arten von Gefälle lassen sich aus Schillings Aussagen herauslösen, die ich nachvollziehen kann. Zum einen erkenne ich ein inhaltliches Gefälle: „Zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden besteht ein Gefälle. Der eine besitzt

---

<sup>314</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 43; Hervorhebung bei Schilling.

etwas, was der andere gern übernehmen möchte.“<sup>315</sup> Zum anderen besteht ein Rollengefälle, ein Positionsgefälle: „Auch wenn zwischen dem Pädagogen und dem Lernenden ein vorübergehendes Gefälle besteht, geht es um Interaktion und Kommunikation zwischen zwei Personen, die auf gleicher menschlicher Ebene stehen.“<sup>316</sup> Man könnte auch das zweite Zitat so interpretieren, daß sich das Gefälle der Rollen nur aufgrund der inhaltlichen Kompetenz konstituiert. Dennoch bin ich der Meinung, daß ein Gefälle immer auch dann bestehen würde, wenn eine lehrende Person, vor einer Gruppe stehen würde, und sie nur Informationen zu vermitteln hätte, die die Gruppe schon längst weiß. Das Gefälle besteht alleine in der Situation oder im Verhältnis zwischen lehrender Rolle und lernender Rolle. Hier wird auch eine kleine Verbindung zwischen den beiden didaktischen Elementen ‘Gefälle’ und ‘Verhältnis’ angedeutet. Kurz gesagt geht es Schilling in beiden didaktischen Elementen darum, daß die pädagogisch arbeitende Person das Gefälle zwischen beiden ‘Parteien’ weitestgehend abbaut und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen ihnen aufgebaut wird. Schilling schreibt in seinem Abschnitt zu Gefälle: „Ziel eines Sozialpädagogen sollte es sein, in einem langfristigen Prozeß dieses Gefälle abzubauen und partnerschaftliches Verhalten herzustellen.“<sup>317</sup>

In seinem Abschnitt zu dem didaktischen Element Verhältnis betont Schilling unter Bezugnahme auf verschiedene Erziehungs- und Leitungsstile: „Partnerschaftliches Verhalten ist ein Ziel sozialpädagogischen Arbeitens. Es

---

<sup>315</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 31.

<sup>316</sup> Ebd., S. 24.

<sup>317</sup> Ebd., S. 31.

darf jedoch nicht bei jeder Gruppe und in jeder Situation Ausgangspunkt des Verhaltens sein, da Partnerschaftlichkeit gelernt werden muß.“<sup>318</sup> Was können wir daraus schließen?

Bei dem Element Gefälle geht es Schilling darum, unter Berufung von Ergebnissen der kommunikativen Didaktik, Schritte aufzuzeigen (1. stellvertretende Entscheidungen fällen, 2. behutsame Partizipation, 3. regressiv-komplementäres Agieren, 4. Symmetrisches Agieren<sup>319</sup>), wie ein Gefälle abgebaut und eine Partnerschaftlichkeit hergestellt werden kann; und unter Verhältnis werden die verschiedenen Leitungsstile (autoritärer Leitungsstil, laissez-faire Leitungsstil und partnerschaftlich-demokratischer Leitungsstil<sup>320</sup>) beschrieben, die zum Teil partnerschaftlichen Umgang verhindern oder fördern. Des weiteren wird hierbei auch noch auf die Voraussetzungen oder Eigenschaften eingegangen, die eine pädagogisch arbeitende Person mitbringen bzw. einbringen sollte, wenn sie ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden anstrebt. Es handelt sich hierbei um die nach Tausch und Tausch entwickelten Dimensionen, die ich schon im Kapitel 1 unter dem Abschnitt 1.3.5 ‘Lernen’ angeführt hatte. Hieran ist meines Erachtens zu erkennen, daß sich ein Gefälle durch die unterschiedliche inhaltliche Kompetenz und durch die alleinige Lehr-Lern-Situation zusammenfügt. Wie stehen diese Aussagen zu den von Schilling ‘nur grob annehmbaren’ Handlungszielen? Um diesen Zusammenhang etwas genauer betrachten und untersuchen zu können, müssen wir zunächst Schillings Verständnis in bezug auf die vier Handlungsschritte, die ein Gefälle abbauen sollen, aufzeigen. Schilling sagt:

„Es gibt viele Situationen, in denen die Lernenden zunächst überfordert sind, wenn sie mitentscheiden müssen. Sie haben zu wenig Informationen, Einblick, Erfahrung, Kenntnisse, so daß sie gar nicht kompetent sind und Partner sein können. In solchen Situationen muß der Sozialpädagoge selbst Entscheidungen treffen und sich als Ziel setzen, die Lernenden allmählich zur Mitverantwortung und Selbständigkeit hinzuführen.“<sup>321</sup>

Damit kann ich mich voll einverstanden erklären. Diese Aussage beruht einerseits darauf, sich an der übergeordneten Zielformulierung, Selbstbe-

---

<sup>318</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 36.

<sup>319</sup> Vgl. ebd., S. 31.

<sup>320</sup> Vgl. ebd., S. 34.

<sup>321</sup> Ebd., S. 31.

stimmung, Mündigkeit und Partizipation zu orientieren. Das Wort 'hinführen' deutet zudem andererseits auf die Existenz eines Grundproblems der Pädagogik, die unter dem Aufklärungspostulat steht, hin. Dieses pädagogische Grundproblem ist eine nicht aufhebbare dialektische Beziehung; die Dialektik zwischen 'Führung' und 'Selbsttätigkeit', welche ich an späterer Stelle noch einmal kurz gesondert aufgreifen möchte (siehe dazu 3.6).

Eine Möglichkeit, den Lernenden trotzdem schon zu Beginn eines Lehr-Lern-Prozesses etwas mehr Mitbestimmung zu eröffnen, sehe ich dennoch. Schilling sagt, daß die Lernenden in vielen Situationen zuwenig Informationen, Einblick, Erfahrungen und Kenntnisse besitzen, um überhaupt Entscheidungen fällen zu können. Damit hat er sicherlich Recht. Aber ich sehe gerade in der Einstiegsphase eines Lehr-Lern-Prozesses eine bedeutende pädagogische Möglichkeit, diesem entgegenzuwirken. Und zwar den Lernenden durch eine vielfältig methodische Aufbereitung des thematischen Einstiegs die Gelegenheit zu bieten, sich kompetent zu machen, um an Entscheidungen im Rahmen des Möglichen teilzuhaben bzw. teilhaben zu können. Diese Einstellung heißt nicht, daß Lernende sofort in der Lage und kompetent genug sind, ihren Lehr-Lern-Prozeß ohne weitere pädagogische Hilfe in eigenverantwortlicher Übernahme zu steuern und zu bestimmen, wenn genügend viele methodisch aufbereitete thematische Einstiegsmöglichkeiten angeboten werden. Für viele wird auch das eine Überforderung darstellen und kann somit unter Umständen eher als hinderlich denn fördernd für den gesamten Lehr-Lern-Prozeß wahrgenommen werden. Dennoch bin ich persönlich überzeugt davon, daß dies ein erster Weg dahin ist, Lernende behutsam an ihrem Lehr-Lern-Prozeß zu beteiligen, zu partizipieren. Zumindest sollte diese Möglichkeit nach meiner Meinung nicht von vornherein ausgeschlossen werden.

Daß es gerade in dieser Phase, in dieser Situation auf besonders viel pädagogisches Feingefühl, pädagogisches Geschick und pädagogische Kompetenz ankommt, ist nicht nur selbstverständlich, sondern besonders deutlich hervorzuheben. Es geht nämlich nicht darum, daß die pädagogisch verantwortliche Person sich 'so schnell es geht' aus ihrer Verantwortung zurückzieht, sondern genau gegenteilig, kommt es hier auf besonders viel Verantwortung an. Und wenn die Lernenden, auch nur einzelne, damit überfordert

werden, dann ist es überaus wichtig, daß der oder die Pädagoge/in hier stellvertretende Entscheidungen fällt, nachdem sie die Situation genauestens beobachtet, interpretiert und analysiert hat. Eine andere Gefahr sehe ich darin, daß sich einige aus einer Lernendengruppe darüber verwirklichen können und andere dadurch 'auf der Strecke bleiben'. Auch hier wird es darauf ankommen, methodisch so verantwortlich und geschickt mit dieser Situation umzugehen, daß diese Gefahr erkannt und gebannt wird. Es bleibt für mich trotzdem dabei:

Will ich Selbstbestimmung fördern, muß ich zusehen, daß Lernende, soweit es den gegebenen Umständen und Bedingungen entspricht und ermöglicht werden kann, in ihren Lehr-Lern-Prozeß miteinbezogen werden. Dies fängt für mich, wenn man dieses Ziel wirklich und ehrlich vor Augen hat, mit der Einbeziehung ihrer Handlungsziele an, die ich dann aber nicht nur grob annehmen, nur hypothetisch vermuten kann. In meinen Augen gibt Schilling erst dazu die Möglichkeit, nachdem die Ziele, die die Lernenden zu erreichen haben, von der Pädagogin in eigener Regie abgeklärt sind. In der dann von der pädagogischen Kraft bis ins Detail durchgeführten Planung werden die Lernenden ganz nach dem Bestreben der Pädagogin an den Schritten langsam beteiligt, die die Erzieherin dann auch abzugeben in der Lage, bzw. willens ist.

Für mich wird im Sinne des Schilling'schen Konzepts ein bestehendes Gefälle eher forciert als abgebaut. Dadurch, daß die Handlungsziele nur vom Pädagogen vermutet werden und zu Lernzielen synthetisiert werden, wird den Lernenden, meiner Meinung nach, eine bedeutende Ebene der Mitentscheidung entzogen. Schilling spricht im Rahmen eines Praxisbeispiels die Problematik, die in diesem Zusammenhang auch von mir als hauptsächlich gesehen wird, an. Es handelt sich hierbei um die Angst der Lehrenden überflüssig zu werden oder zu sein („Die Probleme lagen also bei den Gruppenleitern. Sie hatten Sorge, sich völlig überflüssig vorzukommen, sahen für sich selbst keine Perspektive“<sup>322</sup>). Aber Schilling zieht für mein Verständnis nicht die daraus zu schließende Konsequenz. Solange die Lernenden nicht die Möglichkeit haben, tatsächlich ihre Handlungsziele, und zwar eben nicht in Form von den Vermutungen des Pädagogen oder der

Pädagogin, in den Lehr-Lern-Prozeß miteinzubringen, bildet dieses Konzept gerade für die pädagogischen Kräfte eine Legitimation, unter der ‘angeblichen’ direkten Miteinbeziehung der Interessen der Lernenden und unter dem ‘angeblichen’ Anspruch, die Lernenden zum subjektiven Mittelpunkt des Lerngeschehens zu machen, doch alleine zu planen und das Konzept nach eigenen Vorstellungen und Zielstellungen durchzuführen. Dem intermitten Charakter von Erziehung, also dem Ziel, den Lernenden zu einem Leben zu verhelfen oder sie dahingehend zu erziehen, daß sie der Erziehung nicht mehr bedürfen, wird hier meines Erachtens entgegengewirkt. Unter dem völligen Ausschluß der Möglichkeit Handlungsziele auch auf anderem als nur auf dem Weg von hypothetischen Vermutungen zu erfahren, kann ich für mich zu keinem anderen Schluß gelangen.

Zum Abschluß dieses Abschnitts noch mal zurück zum Didaktischen Kommentar: Dem grundsätzlichen Sinn eines Didaktischen Kommentars stehe ich prinzipiell positiv gegenüber, ob er jetzt so genannt wird oder nicht. Er drückt noch einmal verbindlich und betonend das aus, worum es in der Erziehung nur gehen kann: Um eine reflektierte Erziehung. Es muß verpflichtend für alle in der Pädagogik tätigen Menschen sein, sich und seine Entscheidungen immer wieder zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Selbstreflexivität und Selbstkritik sind die Merkmale und Grundlage einer verantwortlichen Pädagogik. In diesem Sinne möchte ich meine Ausführungen zu diesem Abschnitt mit folgendem Zitat Schillings schließen: „Der Didaktische Kommentar gehört zu einer reflektierten Erziehung. Ich muß selbst entscheiden, wo und an welcher Stelle ich ihn einsetze.“<sup>323</sup>

Dieser Abschnitt ist mit einer massiven Kritik von Schillings Didaktik einhergegangen. Diese Kritik war deswegen unumgänglich und wichtig intensiver darzulegen, weil sich das Konzept der konzertierten Handlung erst aufgrund eines genauen Studiums und einer näheren Betrachtung des Schilling’schen Konzepts entwickelt hat. Sie ist die Grundlage der Überlegungen zum KkH. Gerade an den Punkten Handlungsziele und damit in Verbindung an der alleinigen Bestimmung der Lehrenden des gesamten Lehr-Lern-Prozesses habe ich mich ‘aufgerieben’, weil es nicht meinen persönlichen

---

<sup>322</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 32.

<sup>323</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 156.

pädagogischen Einstellungen entsprach. Die Didaktik Schillings hat mich provoziert, ja regelrecht gezwungen, mir über meinen eigenen didaktischen Standpunkt klar zu werden. Da sich das KkH ab der Grobzielebene sehr stark von Schillings didaktischen Überlegungen differenziert, war es aus meiner Sicht notwendig geworden, diese Entwicklung und kritischen Gedanken etwas weiter ausgeholt und näher zu beleuchten.

#### ***2.4.2.4 Planung zur Reflexion (H<sub>5</sub>)***

In PLANUNG 1 werden, ich erwähnte dies bereits in der Einführung zu diesem Kapitel, auch die grundlegenden Überlegungen und Festlegungen zu der noch zu erfolgenden Reflexion des gesamten Lehr-Lern-Prozesses gemacht. Ziele können nur pädagogische Ziele sein, wenn sie überprüft werden können, d. h. wenn sie Kriterien unterliegen, nach denen sie bewertet und gemessen werden können. Verantwortungsvolle Pädagogik heißt auch immer reflektierte und reflexive Pädagogik. Mit anderen Worten: Die gesamte Lehr-Lern-Situation muß auf ihre Ziele, dem tatsächlich Erreichten, aber auch auf ihren gesamten Verlauf hin begutachtet, reflektiert werden, um Konsequenzen für weitere, noch folgende Prozesse daraus zu ziehen. Handlung H<sub>5</sub> ist ein eigener Baustein des KkH. Was genau an Reflexion in H<sub>5</sub> passiert, soll erst an entsprechender Stelle näher beschrieben werden (2.7). Wichtig ist es für H<sub>1</sub> zu betonen, daß und welche grundlegenden Kriterien für die Gesamreflexion festgelegt werden (müssen). Dazu muß jetzt schon ein wenig auf H<sub>5</sub> vorgegriffen werden.

H<sub>5</sub> kann zum einen überschrieben oder definiert werden als 'Reflexion von Gesamt-H, also von H<sub>1</sub>-H<sub>4</sub>'. Es sollen dementsprechend zu allen einzelnen Bausteinen des Konzepts Reflexionskriterien von dem oder der Pädagogen/in erstellt werden. Diese Reflexion soll aber auch zusammen mit den Lernenden durchgeführt werden. Nun wollte ich aber nicht, wie Schilling das tut, alleine planen und die Lernenden dann an etwas teilnehmen lassen, sondern sie von vornherein an der Planung des gesamten Lehr-Lern-Prozesses mitbeteiligen. Widerspricht sich das dann nicht?

Wenn ich dafür plädiere die Lernenden an der Planung mitzubeteiligen, dann müssen sie doch auch hieran, an der Planung der Reflexion beteiligt werden. Das ist richtig. Aber genauso wie es in der Verantwortung der pädagogisch arbeitenden Person liegt, ein (vorläufiges) Thema zu bestimmen und darüber zu entscheiden, in welcher Form sie es anbieten will (Einstiegsplanung, wird auch noch ausführlicher behandelt), um die Lernenden überhaupt erst mal in die Lage zu versetzen, sich an etwas, hier ihrem Lehr-Lern-Prozeß, zu beteiligen, muß sie auch Reflexionskriterien für den gesamten Prozeß planen, um dem pädagogischen Prozeß, und damit ihrem gesamten didaktisch/methodischem Vorgehen erst mal so etwas wie eine Legitimation, eine verantwortliche Berechtigung zu verleihen. Würde sie nicht von Beginn an Reflexionsüberlegungen miteinplanen, wäre ihre Arbeit keine pädagogisch verantwortliche mehr, sondern eine Erziehung 'ins Blaue hinein'.

In H<sub>5</sub> sollen also alle Teile des Konzepts reflektiert werden. Es soll eine Rückmeldung dazu von den Lernenden kommen. Das heißt, daß sich die Pädagogin in H<sub>1</sub> überlegen muß, in welcher Form bzw. mit welcher Methode sie eine Rückmeldung, ein Feedback von den Lernenden erhalten will und welche Aspekte sie genau mit den Lernenden reflektieren will. Das KkH unterliegt einer allgemeinen, übergeordneten Zielorientierung. Diese übergeordnete Zielorientierung bestimmt im wesentlichen auch Teile der Reflexion. Selbstbestimmung, Mündigkeit, Partizipation sind aber in ihrer Urform nur sehr schwer bis eigentlich überhaupt nicht zu reflektieren, weil es keinen Maßstab in der Formulierung solcher übergeordneten Ziele gibt. Ziele, die reflektierbar sein sollen, müssen also immer eine Sollensbestimmung, einen bestimmten Inhalt und eine Tätigkeit beinhalten. So konkret werden Ziele aber nur auf der Feinzielebene benannt. Bis zur Feinzielebene plane ich aber nicht, bzw. nicht alleine. In H<sub>3</sub>, soweit hatte ich schon vorweggegriffen, werden die Lernziele, die sich auf der Grobzielebene befinden, von Lehrenden und Lernenden gemeinsam vereinbart. Diese gemeinsam vereinbarten, konzertierten Lernziele bilden die Basis für H<sub>4</sub>. H<sub>4</sub> ist, und das muß ich an dieser Stelle vorausschicken, das 'Lern-Spiral-Modell im Lern-Spiral-Modell'. Mit anderen Worten:

In  $H_4$  spielt sich der gesamte Lehr-Lern-Prozeß inklusive aller 4 Teilschritte des L-S-Ms, also 'Information', 'Konzeption', 'Aktion' und 'Reflexion' noch einmal ab. In diesem Fall bilden die konzertierten Lernziele die 'Information' und damit die Basis für den weiteren Planungsverlauf, der sich auf die Feinziele und die abschließende Reflexion bezieht, die vornehmlich von den Lernenden selbst übernommen und verantwortet werden soll. (Eine nähere Betrachtung von  $H_4$  wird dem Baustein noch im Verlauf des Kapitels zuteil werden.) In der Reflexion in  $H_4$  werden also die konkreten Feinziele, und damit das kleingearbeitete RZ 2. Grades A evaluiert. Die dafür relevanten Reflexionskriterien werden in  $H_4$ /Konzeption (hauptsächlich) von den Lernenden erstellt. Die Pädagogin steht hier in pädagogischer Verantwortung mit 'Rat und Tat' zur Seite, und muß unter Umständen, wenn die Lernenden damit noch überhaupt keine Erfahrung und Kenntnisse haben, autoritativ tätig werden. Das heißt womöglich nichts anderes, als eine Zwischenebene einzuschieben, auf der die Evaluation selbst zum Thema gemacht wird. Hierdurch soll den Lernenden dann vermittelt werden, was es heißt, etwas zu evaluieren, welche (pädagogische) Bedeutung eine Reflexion beinhaltet und wie man sie durchführt etc. Es kann aber durchaus sein, daß eine Zielgruppe völlig überfordert damit ist. Dann muß der oder die Pädagoge/in diesen Part selbst übernehmen. Grundsätzlich ist die Vorgehensweise dazu von der Zielgruppe der Lernenden abhängig. Die Bedingungsanalyse muß in bezug hierauf schon die ersten wichtigen Kenntnisse dazu liefern, wie die oder der Pädagogin/e diesen Teil gestalten muß, kann oder will. In  $H_4$  findet also die Reflexion des thematischen Inhalts statt. Was bleibt dann (hauptsächlich) für den Handlungsbaustein  $H_5$  = Gesamt-Reflexion übrig?

Zum einen die Evaluation der Rolle des oder der Pädagogen/in, die sich im gesamten Konzept zunehmend als beratende, moderierende und für selbstorganisierte Lernprozesse helfende 'Funktion' oder besser Person versteht, und zum anderen die Evaluation der Umsetzung der einzelnen Handlungsbausteine des Konzepts.

In bezug darauf und in Verbindung mit dem Richtziel 2. Grades B (= Methodenkompetenz), das sich nur über das Richtziel 2. Grades A (= Inhalt) verwirklichen läßt und deswegen im eigentlichen nicht bis zur Feinzielebe-

ne kleingearbeitet werden kann, erstelle ich als lehrende Person Kriterien, an denen ich feststellen kann (oder muß), ob ich meinem pädagogischen Anspruch genügt habe und die Lernenden vor allem durch meine Rolle eher zur Selbsttätigkeit angeregt und nicht gegenteilig blockiert habe. Mit anderen Worten:

Ich erstelle Kriterien, die mein pädagogisches Handeln überprüfen sollen. Nur in der Überprüfung meines pädagogischen Handelns kann ich herausfinden, ob ich der Prämisse des KkH, der übergeordneten RZ, vor allem dem des 2. Grades B gerecht geworden bin und die Lernenden an ihrem Lehr-Lern-Prozeß soweit es möglich war, beteiligt habe. Von den Lernenden soll an dieser Stelle ein Feedback erfolgen. D. h., daß dies ein sehr persönlicher oder besser personenbezogener Teil der Reflexion ist. Dabei will ich etwas über mich und meine Rolle als Pädagoge/in sowie über die thematische Umsetzung des Inhalts in bezug auf alle Handlungsbausteine erfahren, z. B.

- wie mein thematisches Angebot aufgenommen wurde,
  - dabei bezogen auf den Inhalt (waren genug Themen vorhanden, gab es z. B. Wahlmöglichkeiten, hatte das Thema einen aktuellen Bezug, war es für die Lernenden signifikant etc.),
  - sowie auf die methodische Darbietung (= Einstieg; wurden mehrere Dimensionen angesprochen, war die Zeiteinteilung ausreichend etc.),
- ob meine BeraterInnenfunktion zu dürftig, zu dominierend, und damit keine nur noch beratende Funktion war, und in bezug darauf
  - wie war meine Rhetorik (sprachlich, Gestik, Mimik etc.) und mein Auftreten (sicher, unsicher etc.), etc.

Es gibt da sicherlich noch eine Menge mehr Kriterien, die dazu angeführt werden könnten; diese muß man sich in  $H_1$  überlegen. Es stellt sich die Frage, ob man damit etwas über die neu hinzugewonnene Methodenkompetenz der Lernenden erfahren kann?

Ausgehend von der Reflexion der Umsetzung des kleingearbeiteten Richtziels 2. Grades A im Handlungsbaustein  $H_4$  (Information, Konzeption, Aktion und nicht zu vergessen auch die Reflexion selbst) kann ich zum Teil Informationen darüber erfahren. Der gesamte Handlungsbaustein  $H_4$  wird im günstigsten Fall von den Lernenden größtenteils selbstverantwortlich

‘behandelt’. In Handlungsschritt H<sub>4</sub>/Reflexion sollen die verbliebenen Handlungsschritte ‘Information’ (und damit einhergehend auch H<sub>2</sub>/H<sub>3</sub>), ‘Konzeption’ und ‘Aktion’ reflektiert werden. Hier wird sich zeigen, inwieweit die Lernenden selbstverantwortlich und selbsttätig gearbeitet haben. Mit anderen Worten: Durch die konkrete Reflexion des ‘Inhalts’, der wiederum nur methodisch umgesetzt erfahrbar gemacht oder gelernt werden kann, erfahre ich auch implizit etwas darüber, *wie* der Inhalt, m. a. W. mit welchen Methoden (und damit einhergehend mit welchen methodischen Kompetenzen) das Thema behandelt, bearbeitet wurde. Hierin eingeschlossen ist schließlich auch die methodische Umsetzung des Handlungsschrittes H<sub>4</sub>/Reflexion.

Letzten Endes werde ich aber niemals sicher feststellen können, ob sie wirklich etwas in bezug auf das RZ 2. Grades B gelernt haben, es sei denn, daß ich die Möglichkeit habe, die Zielgruppe über einen längeren Zeitraum pädagogisch zu begleiten und zu betreuen. Dann kann ich versuchen, von „Regelmäßigkeiten im Verhalten auf ‘Ursachen’ in Form von Dispositionen“<sup>324</sup> zu schließen. Methodenkompetenz kann nur in der Selbsttätigkeit ‘kleingearbeitet’ werden. Und diese Selbsttätigkeit verwirklicht sich immer nur an einem bestimmten Inhalt. In diesem Kontext habe ich die Möglichkeit, Tätigkeiten und Handlungen der Lernenden während des gesamten Lehr-Lern-Prozesses zu beobachten und zu interpretieren. Das wird meine (nächste) Konzeption nicht unberücksichtigt lassen.

Wenn ich mir an dieser Stelle auch die Kritik gefallen lassen muß, daß es nicht wirklich möglich ist, das RZ 2. Grades B zu überprüfen und zu reflektieren, weil es letztendlich nicht weiter operationalisiert werden kann als bis zur Grobzielebene und dort zu viele alternative Interpretationsmöglichkeiten zuläßt, die einer Reflexion nicht wirklich standhalten könnten da sie zu vage formuliert sind, gilt für mich folgende Überzeugung:

Methodenkompetenz baut sich nach meiner Meinung über die handelnde Tätigkeit selbst auf. Wenn ich bei jeglichem Lehr-Lern-Prozeß dieses Ziel implizit *mit-* und konsequent *bedenke* insofern, daß sich darüber der kontinuierliche Anspruch festsetzt, die Lernenden soweit es den Gegebenheiten angepaßt werden kann, an ihrem Lehr-Lern-Prozeß zu beteiligen, dann glau-

be ich, daß sie ihre Methodenkompetenz (und damit auch ihr Methodenrepertoire) erweitern werden, weil dieser Anspruch nicht ohne angemessene Methoden umgesetzt werden kann. Sie werden meines Erachtens durch das Lernen der Methoden und deren gemeinsame Umsetzung in bezug auf ein (anderes) ganz konkretes Ziel zu mehr Selbstbestimmung gelangen, vor allem in bezug darauf, sich ihren eigenen Lernprozeß selbst zu organisieren. Ansonsten ist eine Reflexion der Methodenkompetenz nur in der Kombination mit der Reflexion des kleingearbeiteten RZ 2. Grades A möglich, da sich das RZ 2. Grades B nur über Inhalt verwirklichen läßt. Es ist als Pädagoge/in meine Aufgabe, dafür zu sorgen, daß in der Reflexion von H<sub>4</sub> dieser Schritt mit in die Reflexionsüberlegungen einfließt, denn H<sub>5</sub> bedeutet die Evaluation von H<sub>1</sub> bis H<sub>4</sub> und damit auch 'pädagogische' Vorüberlegungen zu dem L-S-M-Schritt 'Reflexion' in H<sub>4</sub> als auch zu dem L-S-M-Schritt 'Aktion' in H<sub>4</sub> zu treffen. In diesem Verständnis werden sich der Reflexionsschritt in H<sub>4</sub> und der Handlungsbaustein H<sub>5</sub> ein wenig überschneiden. Wichtig festzuhalten bleibt, daß die pädagogisch arbeitende Person diese Vorüberlegungen zur Evaluation des gesamten Lehr-Lern-Prozesses, der sich auf das gesamte KkH und damit auch auf die eigentliche Umsetzung der kleingearbeiteten Ziele in H<sub>4</sub> bezieht, schon in H<sub>1</sub> planen muß; und zwar zum einen auf das, *was* und vor allem auch auf das, *wie* reflektiert werden soll. Die methodische Umsetzung der Evaluation ist nicht minder wichtig zu planen wie den inhaltlichen Aspekt. Auch hier gibt es unterschiedlichste Methoden zur Berücksichtigung der Teilnahme und Einbeziehung der Lernenden. Da es nur darum gehen kann, von allen Lernenden eine Rückmeldung zu bekommen, sollten entsprechende Methoden bevorzugt werden, die diesen Anspruch eher zu realisieren vermögen als andere. Die Bedingungsanalyse kann auch dazu erste Anhaltspunkte vermitteln. Ich komme in bezug auf die methodische Umsetzung der Reflexion noch einmal im eigentlichen Punkt Handlung H<sub>5</sub> (2.7) zu sprechen.

---

<sup>324</sup> MEYER, H.: Trainingsprogramm..., a. a. O., S. 31.

### 2.4.2.5 Überlegungen zum Einstieg

Ein weiterer wichtiger Schritt, zu dem sich die oder der Pädagogin/e in H<sub>1</sub> auf der Ebene PLANUNG 1 Gedanken machen muß, ist die Einstiegsphase; die Gedanken dazu sollen hier 'Einstiegsplanung' genannt werden. In einem Lehr-Lern-Prozeß geht es immer darum, daß Lernen ermöglicht werden soll. Dieses Lernen verwirklicht sich nur an einem bestimmten Lerngegenstand, an einem Inhalt, einem Thema. Was genau soll eine Einstiegsphase in diesem Zusammenhang bewirken? Hilbert Meyer benennt folgende Funktionen:

- „• Der Einstieg soll bei den Schülern eine *Fragehaltung* wecken.
- Er soll die Schüler *neugierig* machen.
- Er soll das *Interesse* und die *Aufmerksamkeit* auf das neue Thema, auf das zu lösende Problem, auf die zu erwerbende Qualifikation lenken.
- Er soll die Schüler über den geplanten Unterrichtsverlauf *informieren*.
- Er soll die *Vorkenntnisse* und die *Vorerfahrungen* zum Thema in Erinnerung rufen.

Er soll die *Verantwortungsbereitschaft* der Schüler wecken; sie sollen die Chance wahrnehmen, mitzuplanen und mitzureden.

- Der Einstieg kann unter Umständen auch aus einer *Provokation* der Schüler bestehen. Dann hat er die Funktion, vertraute und liebgewordene Vorstellungen zu *verfremden*.
- Häufig hat der Einstieg zusätzlich die Funktion, das, was schon bekannt ist, mit dem, was neu erarbeitet werden soll, zu verknüpfen.<sup>325</sup>

Wie wird in bezug auf das Konzept der konzertierten Handlung damit umge-

---

<sup>325</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. 7. Aufl. Frankfurt/M: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH 1995, S. 122; Hervorhebungen bei Meyer.

gangen, wo es doch ein Ziel des KkH ist, daß der spezifische Lerngegenstand von den Lernenden selbst zum Handlungsergebnis kleingearbeitet werden soll?

Die Einstiegsphase ist dafür von immenser Bedeutung. Im KkH gehe ich als pädagogische Kraft davon aus, daß Lernende „gerne, freiwillig und selbständig lernen“<sup>326</sup>, „daß sie neugierig sind, daß sie fragen und staunen können, daß sie ihre Umwelt erfahren und experimentierend erproben wollen“<sup>327</sup>. Mit dieser aus dem Handlungsorientierten Unterricht entlehnten Einstellung, die, wie Jank/Meyer es nennen, einem „kritischen pädagogischen Optimismus“ entspricht, ist das gesamte Modell durchsetzt. Jeder Handlungsbaustein trägt in einer gewissen Weise diesen Charakterzug. Auch für den Einstieg in eine Einheit oder in ein Thema ist diese Einstellung zentral.

Ich werde im folgenden herausstellen, daß in der Einstiegsphase die Lernenden weniger motiviert werden müssen, als viele annehmen und daß eine Einstiegsphase der Dreh- und Angelpunkt dafür ist, daß von dem oder der ErzieherIn tatsächlich nicht weiter als bis zur Grobzielebene geplant werden muß. Denn folgender Einwand liegt nahe: Es stellt sich unter dem Anspruch, die Lernenden mit in die Planungsbeteiligung bzw. an der Planung des gesamten Lehr-Lern-Prozesses miteinzubeziehen, vermeintlich ein großes Problem. So könnte ein/e Pädagoge/in anfangen zu denken:

‘Was mache ich, wenn von den Lernenden aber nichts kommt? Dann hänge ich und weiß nicht mehr weiter! Es ist doch pädagogisch unverantwortlich, wenn ich dann nichts mehr habe, mit dem ich weiter machen kann. Ich muß doch sicherheitshalber zumindest im Kopf weiter geplant haben, um dann nicht mit leeren Händen dazustehen. Ich kann mich doch nicht unbedingt darauf verlassen, daß etwas kommt. Das ist doch eine Pädagogik ins Blaue hinein!’

So oder ähnlich mag der eine oder die andere denken: Beteiligung ist gut, aber wenn nichts kommt, dann muß ich doch mein zur Sicherheit bis ins Detail geplantes Programm durchziehen. Dieser Einstellung halte ich mit der folgenden Beschreibung der Einstiegsphase entgegen.

---

<sup>326</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 354.

<sup>327</sup> Ebd., S. 355.

Zunächst: Die Einstellung, daß der Mensch gerne, freiwillig, selbständig lernt und neugierig ist, seine Umwelt zu erforschen, impliziert folgendes Verständnis: Der Mensch will auch an seinem Lehr-Lern-Prozeß selbständig und selbstbestimmt teilnehmen bzw. ihn selbst gestalten. Das beschriebene natürliche Potential zum Lernen, welches auch schon im ersten Kapitel behandelt worden ist, als auch die Selbstbestimmungstheorie der Motivation, die in diesem Sinne steht, beinhalten und unterstützen diesen Gedankengang. Wenn ein Themeneinstieg, der darauf konzipiert ist, die Lernenden dahingehend zu motivieren, daß sie sich daran beteiligen sollen, sein Ziel verfehlt und von den Lernenden nicht das kommt, was erwartet wurde, sondern gegenteilig nur unzureichende Aufmerksamkeit hervorgerufen wird, das der lehrenden Person allerhöchstens noch signalisiert, daß die Lernenden keinesfalls gewillt sind, mitzuarbeiten, dann wird oftmals das fehlende Interesse der Lernenden zur Ursache dieses Effekts erklärt: 'Sie sind nicht motiviert, sie haben keine Lust, sie wollen einfach nicht.' Da diese Erfahrung relativ häufig gemacht wird, wirkt sich das in vielen Fällen (teufelskreismäßig) darauf aus, daß der Motivation der Lernenden ein noch viel höherer Wert beigemessen wird, als er eigentlich schon hat und zudem meines Erachtens in diesem Maß unverdient hat. Es wird immer krampfhafter versucht, den Themeneinstieg noch motivationsfördernder zu gestalten. Diese Motivationsförderung sieht man bei allen Lehrenden; sowohl bei denen, die darauf aus sind, daß die Lernenden sich über das geplante Thema an ihrem Lerngeschehen beteiligen sollen, als auch bei denen, die darauf aus sind, das geplante Thema nach ihren eigenen Vorstellungen durchzuziehen. Auch diese Gruppe braucht zumindest dafür die Motivation der Lernenden. 'Motivation' wird zur übergeordneten pädagogischen Schlagzeile! Wenn der Mensch aber von sich aus motiviert ist, dann muß es an etwas anderem liegen. Jochen und Monika Grell haben sich im besonderen mit der Ineffektivität von Motivationstheorien in bezug auf Unterricht befaßt, deren Ergebnisse und prägnantesten Erkenntnisse ich im folgenden kurz anführen will. Sie haben meiner Meinung nach einige beständige Mythen der Motivation durchschaut und stellen eine Reihe von Argumenten vor, die sich gegen jegliches Verständnis von Motivation bzw. der Möglichkeit des Motivierens

richten.<sup>328</sup> Doch was genau kritisieren sie an Motivationstheorien und deren Wirkung beim Lernenden?

Zunächst finden sie die praktische Umsetzung von Theorien über und zur Motivation für den Unterricht (zur Beachtung: J. u. M. Grell sind LehrerInnen und sprechen über den Schulalltag und damit über das rein schulische Lernen im Lernumfeld Klassenzimmer) schwierig, um klare Aussagen machen und Handlungsrezepte daraus entwickeln zu können: Es gibt so viele Motivationstheorien und dazu Varianten und davon Verfeinerungen, daß fast alles, was über sie gesagt wird, gleichzeitig stimmt und nicht stimmt.<sup>329</sup> Sie halten also Motivationstheorien nicht grundsätzlich für falsch. Ihnen kommt es darauf an, den 'Zauberformelcharakter' von Motivation in bezug auf erfolgreichen Unterricht zu relativieren. Sie beziehen auf ihr Begriffsverständnis von Motivation bzw. Motivierung jene Maßnahmen, die dem Lernenden nicht die 'ehrliche' Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen. Ihr Motivationsverständnis entspricht einem negativen Ansatz, sie betrachten es aus einer negativen Perspektive:

„Lehrer machen täglich die Erfahrung, daß einige Schüler - und manchmal ziemlich viele - keine Lust haben. Sie sperren sich direkt oder indirekt gegen das Thema oder gegen bestimmte Lernaktivitäten. So etwas ist ganz normal. Wenn man einer Gruppe von Menschen etwas vorschlägt, dann sind meistens einige dafür und einige dagegen. Für Lehrer genügt das aber nicht, sie sehen hier viel lieber ein Motivationsproblem: Schüler, die sich sperren, sind nicht richtig motiviert. Diese Interpretation und die daraus folgende Attribution [...] haben natürlich zur Folge, daß Lehrer jetzt glauben, sie könnten die Schwierigkeit am besten dadurch lockern oder beseitigen, daß sie die Schüler besser 'motivieren'. Diese Deutung führt folgerichtig zu einer Art Unterricht, die wir als 'Verführungsunterricht' bezeichnen.“<sup>330</sup>

Diesen Verführungsunterricht beziehen sie auf bestimmte Maßnahmen, die von LehrerInnen ergriffen werden, um den Lerninhalt, den Unterrichtsstoff vor den SchülerInnen zu verheimlichen, nicht preiszugeben, da Lehrende davon ausgehen würden, daß die Lernenden dann noch weniger bis keine Lust mehr haben, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Grell/Grell bezeichnen diese Maßnahmen (unter böswilligen Vorzeichen) wie folgt:

---

<sup>328</sup> Vgl. dazu GRELL, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1987, S. 134ff.

<sup>329</sup> Vgl. ebd., S. 135.

<sup>330</sup> Ebd., S. 141; Hervorhebungen bei Grell.

„Werbetrick, alberner oder lustiger Gag, Strohfeuer, Verführungsversuch, bewußtes Anlügen, Theater spielen, vom Thema ablenken, Effekthascherei, absichtliches Zurückhalten von Informationen, Kindertümelei, umständlicher Umweg, Kinder nicht ernst nehmen, Rätselraten, Kinder hereinlegen oder in eine Falle locken, Köderungsversuche, den Unterrichtsstoff verzuckern, tarnen, verkleiden, etwas als wertvoll darstellen, was man selber für wertlos hält usw.“<sup>331</sup>

Diese Sichtweise ist mir eindeutig zu einseitig, zu naiv und zu negativ. Dennoch gebe ich ihnen recht, daß es nicht darum gehen kann, den Lernenden den Inhalt vorzuenthalten und sie bewußt zu täuschen. Wenn also der Meinung von Grell/Grell Lernende unmotiviert erscheinen, dann liegt es nicht daran, daß sie unmotiviert sind, sondern daß sie nicht über das zu lernende informiert sind und sich diese Informationen via Rätselraten krampfhaft und zäh erkämpfen müssen. Aber Grell/Grell widersprechen sich m. E. auch ein wenig, indem sie es z. B. gutheißen, einen Lernstoff in eine interessante Geschichte zu packen und dadurch den Sachverhalt in einem Sinnhorizont zu präsentieren, gleichzeitig dieselbe Aktion aber verurteilen<sup>332</sup>, indem sie sie dahingehend interpretieren, „daß der Lehrer es absichtlich vermeidet, den Schülern reinen Wein einzuschenken, und zwar weil er von zwei Annahmen oder Erwartungen ausgeht, nämlich 1. daß der bloße Stoff als solcher für die Schüler abschreckend oder langweilig sein müsse und 2. daß man deswegen verhindern müsse, daß die Schüler den unverkleideten Stoff zu Gesicht bekommen“<sup>333</sup>. Mit anderen Worten: Sie beziehen tatsächlich jegliche Art des ‘Interesse weckens’ als böswillige Täuschung der Lernenden oder wie sie sich selbst ausdrücken:

„Wir lehnen diese Art von ‘Motivation’ vor allem aus zwei Gründen ab, einem grundsätzlichen und einem praktischen. Der grundsätzliche Gedanke ist: *Wenn ich Schüler durch Verpackung des Themas und andere Motivierungstricks zum Lernen verführe, nehme ich sie nicht als Menschen ernst, die denken können und sich selbst steuern wollen.* [...] Nun zum praktischen Grund, warum wir diese Art von Motivation für falsch halten: *Die Schüler werden durch den prunkvollen Motivationszauber am Stundenbeginn allzu oft auf eine falsche Fährte gelockt, so daß die vom Lehrer ausgelösten Lernaktivitäten von den angestrebten Zielen fortführen.*“<sup>334</sup>

<sup>331</sup> GRELL, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. A. a. O., S. 149.

<sup>332</sup> Vgl. ebd., S. 142.

<sup>333</sup> Ebd., S. 142.

<sup>334</sup> Ebd., S. 143f.; Hervorhebungen bei Grell.

Grell und Grell sprechen sich dafür aus, den Lernenden nicht das Thema vorzuenthalten und zu versuchen, sie durch verschiedenste Methoden den Inhalt erraten zu lassen. „Was können die Schüler in einer Stunde lernen, in der sie zwar ununterbrochen etwas machen sollen, aber höchstens raten können, um was es dabei geht? [...] Bei dieser Art von Mach-Unterricht werden die Schüler ähnlich behandelt, wie Zirkustiere, mit denen eine Nummer eingeübt wird. Da die Tiere sowieso nicht verstehen würden, was der Clou der Sache ist, erklärt man es ihnen gar nicht erst.“<sup>335</sup> An diesem Zitat kann man erkennen, worum es Grell und Grell geht: Sie verlangen einen Einstieg, der die Lernenden über das aufklärt und vorbereitet, was noch auf sie zukommt. Grell/Grell behaupten, daß „Motivationsbräuche“ das Lernen nicht fördern, sondern die Lernenden zur passiven Mitarbeit zwingen.<sup>336</sup> Den Einstieg, den sie im Gegensatz dazu postulieren, nennen sie „Informierenden Unterrichtseinstieg“<sup>337</sup>. Diesem Postulat der beiden AutorInnen möchte ich mich anschließen. Eine Grundvoraussetzung für einen gelingenden Einstieg in ein Thema muß grundlegende Informationen über das Thema und den weiteren Verlauf der Einheit mit sich bringen. Und obwohl ich ähnlich wie Grell/Grell von einer natürlichen Motivation ausgehe, die die Lernenden dazu bringt, etwas lernen zu wollen, muß ich mich an dieser Stelle ein wenig von ihnen differenzieren.

Ich glaube, daß es trotzdem wichtig und von ungeheurer Bedeutung ist, mit verschiedensten Methoden in ein Thema einzusteigen, um das natürliche Interesse noch zu verstärken. Ich sehe grundsätzlich keinen Gegensatz zwischen ‘Informierendem Einstieg’ und motivierender Präsentation des Themas oder des Inhalts. Ich halte also weder jegliche Form von Motivation für überflüssig, noch fasse ich den ‘Informierenden Einstieg’ als eine Alternative zu den von Grell/Grell so bezeichneten Motivationsbräuchen auf. Grell/Grell gehen bei ihrer Theorie davon aus, daß, erstens, ein Mensch sich entweder selbst motiviert - oder gar nicht!<sup>338</sup> Sie fordern einen Informierenden (Unterrichts-)Einstieg, weil sie, zweitens, davon überzeugt sind, daß sich SchülerInnen nur dann selbst motivieren, wenn sie erfahren haben,

---

<sup>335</sup> GRELL, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. A. a. O., S. 147.

<sup>336</sup> Vgl. ebd., S. 150.

<sup>337</sup> Ebd., S. 134.

<sup>338</sup> Vgl. ebd., S. 139, 151.

worum es in der folgenden Einheit gehen soll.<sup>339</sup> Der ‘Informierende Einstieg’ soll kurz und prägnant die Lernenden darüber informieren, was das Thema ist, welche Ziele angestrebt werden und warum, und wie sie umgesetzt werden sollen.

Das halte ich für richtig und das kann ich auch nur unterstützen. Gerade für das KkH ist es von immenser Bedeutung, einen Einstieg zu geben, der das bevorzugte Vorgehen und die Ziele von Anfang an transparent macht; anders wäre es überhaupt nicht möglich, eine Beteiligung von Lernenden in Betracht zu ziehen. Der ‘Informierende Einstieg’ soll ja genau die Möglichkeit bieten:

Ich muß von Anfang an den Lernenden mitteilen, wie ich (bis zur Grobziel-Ebene) geplant habe, um meine pädagogischen Intentionen nicht zu verheimlichen, sondern sie als Ausgangslage benutzen zu können bzw. den Lernenden anbieten zu können, auf der wir gemeinsam weiter planen können. Grell/Grell sprechen zum Teil davon, den ‘Informierenden Einstieg’ als eine Möglichkeit zu sehen, die vom Lehrer oder der Lehrerin geplanten Ziele für die Lernenden so transparent zu machen, daß sich die Lernenden darauf einstellen können, was sie wie und warum erreichen sollen, also daß die Lernenden sich mit dem folgenden Verlauf der Lerneinheit soweit es geht identifizieren können bzw. sollen. Diese Sichtweise könnte einseitig betrachtet den Anschein erwecken, daß die beiden AutorInnen den ‘Informierenden Einstieg’ hier sehr ‘lehrendenzentriert’ verstehen und die Möglichkeit außer acht lassen, ihn auch als ausdrückliche Basis für eine *gemeinsame* Planung der Lernziele von Lehrenden und Lernenden zu begreifen. Auch wenn sie diese Form der ‘Nutzbarmachung’ des ‘Informierenden Einstiegs’ nicht explizit erwähnen, verweisen sie immer wieder darauf hin, daß dieser Einstieg auch so zu verstehen ist, daß die Lernenden die Möglichkeit haben, die von der lehrenden Person geplanten Einheit abzulehnen:

„Vergessen Sie nicht, daß die Schüler zu ihrem Plan Stellung nehmen dürfen und daß sie sogar das Recht haben, ihn abzulehnen. Fordern Sie die Schüler auf, ihre Meinung zu sagen, Fragen zu stellen, Ideen beizusteuern. Argumentieren Sie mit ihnen, wenn sie den Sinn Ihres Plans nicht erkennen, und ändern Sie Ihren Plan, wenn die Schüler bessere Ideen haben als Sie. Gewöhnlich akzeptieren die meisten Schüler Ihren

---

<sup>339</sup> Vgl. GRELL, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. A. a. O., S. 153.

Plan oder eine Variante davon, wenn Sie ihn ausreichend genug erklärt haben.“<sup>340</sup>

In diesem Zitat steckt zwar grundsätzlich die Idee darin, die Lernenden an ihrem Lehr-Lern-Prozeß zu beteiligen, aber für meine Begriffe nicht konsequent genug. Was heißt denn „wenn die Schüler bessere Ideen haben als Sie“? Das impliziert doch immer noch, daß ich als lehrende Person weiterhin alleine darüber entscheiden kann, ob ich diese Idee besser finde oder nicht.

An anderer Stelle sprechen Grell/Grell davon, „die Lernziele und das Thema [zu] begründen oder: mit den Schülern [zu] diskutieren, warum die Lernziele wichtig sind“<sup>341</sup>. Auch hier macht sich für mich eine, wie ich sie nennen möchte, ‘Alibifunktion’ der tatsächlichen Beteiligung von SchülerInnen offenbar. Vielleicht liegt aber gerade in der konkreten Bezeichnung *SchülerInnen* der Schlüssel zu diesem Verständnis. Da in der Institution Schule immer noch gesetzliche Vorlagen wie Fachkonferenzbeschlüsse und Richtlinien verpflichtenden Charakter für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen für Lehrkräfte haben, ist es schon als besonders hervorzuheben, diese Ziele dann wenigstens mit den SchülerInnen zu diskutieren und zu begründen, anstelle sich hinter diese Gesetze zurückzuziehen und zu versuchen, den eigenen Unterricht damit zu legitimieren.<sup>342</sup>

Zwei große Vorteile und Bedingungen dafür, wenn es das Ziel ist, Lernende an ihrem Lehr-Lern-Prozeß zu beteiligen sehe ich in einem ‘Informierenden Themeneinstieg’:

1. Es zwingt die lehrende Person, sich ihrer Ziele, Intentionen wirklich bewußt zu werden und diese Vorstellungen strukturiert und verständlich darzustellen, d. h.: ErzieherInnen müssen genauer bzw. ganz genau überlegen, was sie eigentlich wollen.
2. Nur über eine (transparente) Tagesordnung (wie Grell/Grell sie nennen) werden Lernende motiviert, sich tatsächlich zu beteiligen.

---

<sup>340</sup> Ebd., S. 165.

<sup>341</sup> GRELL, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. A. a. O., S. 256., siehe auch S. 169.

<sup>342</sup> In diesem Rahmen belegen Grell/Grell dann doch sehr eindeutig ihre Position, SchülerInnen so weit es geht, an der Planung des Unterrichts miteinzubeziehen und zu beteiligen. Deutlich nachzulesen auf den Seiten 153, 160, 168, 169f. u. 244f.

Die vorausgeschickten Informationen gleichen dann einer Verständigungshilfe, mit der sich die Lernenden konstruktiv am Geschehen beteiligen können.<sup>343</sup> Transparente Informationen schaffen Vertrauen!

Daß Grell/Grell (auch) davon ausgehen, 'Informierende Unterrichtseinstiege' vielfältig zu gestalten, läßt folgendes Zitat erkennen:

„Denken Sie daran, daß es unheimlich viele verschiedene Arten gibt, die Schüler über das zu informieren, was Sie geplant haben. Wenn Sie Ihre Phantasie nicht eintrocknen lassen, ist kein Informierender Unterrichtseinstieg wie der andere.“<sup>344</sup> Was läßt sich hieraus als Fazit ziehen?

Das, was Grell/Grell empfehlen, ist doch nichts anderes als eine methodisch verschiedenartig aufbereitete Motivationsphase! Denn Informationen darüber zu geben, was auf die Lernenden zukommt, ist auch eine Form der Motivation. Und daß diese Informationen verschiedenartig vermittelt werden können, heißt auch nur, daß sich die lehrende Person verschiedenste Methoden dazu einfallen lassen kann und soll. Dennoch unterscheidet sich diese Art der Motivation von den 'klassischen Motivationstechniken', die oftmals eine Information der Lernenden außen vor lassen.

Etwas detaillierter lassen sich diese groben Aspekte mit Meyers Worten ausdrücken, die er „Didaktische Kriterien für einen guten Unterrichtseinstieg“ nennt und die die schon am Anfang des Abschnittes beschriebenen Funktionen beinhalten bzw. sich in den folgenden fünf Kriterien widerspiegeln:

- „1. Der Einstieg soll den Schülern einen Orientierungsrahmen vermitteln.
2. Der Einstieg soll in zentrale Aspekte des neuen Themas einführen.
3. Der Einstieg soll an das Vorverständnis der Schüler anknüpfen.
4. Der Einstieg soll die Schüler disziplinieren.
5. Der Einstieg soll den Schülern möglichst oft einen handelnden Umgang mit dem neuen Thema erlauben.“<sup>345</sup>

Auf den Punkt gebracht heißt das: „der Unterrichtseinstieg dient der *Reduktion von Komplexität*. Er macht das neue Thema für den Lehrer und die Schüler griffig und bearbeitbar.“<sup>346</sup>

---

<sup>343</sup> Vgl. ebd., S. 160.

<sup>344</sup> GRELL, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. A. a. O., S. 165.

<sup>345</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 129.

<sup>346</sup> Ebd., S. 130; Hervorhebung bei Meyer.

Es sollen im folgenden zu den einzelnen didaktischen Kriterien kurze Erläuterungen angefügt und methodische Beispiele dargestellt werden. Meyer fordert für das erste Kriterium (**einen Orientierungsrahmen schaffen**), daß der oder die Lehrende über den Umfang, die Dimensionen und Aspekte und über seine bzw. ihre Zielvorstellungen des neuen Themas informieren und zudem aufzeigen soll, mit welchen Methoden am Thema gearbeitet werden kann: „Wenn den Schülern zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit gesagt und eventuell unterstützend auf der Tafel oder einem Arbeitsblatt festgehalten wird, was auf sie zukommt, so können sie sich leichter auf das Thema einstellen. Es fällt ihnen dann auch leichter, mitzudenken, mitzuplanen und zu kontrollieren, was im weiteren Unterrichtsverlauf passiert. Sie können Änderungsvorschläge machen und deren Einhaltung besser überprüfen.“<sup>347</sup> Meyer weist in diesem Zusammenhang auf die Gefahr von einer zur Routine erstarrten, immer verbal formuliert vermittelten Information hin, die leistungsschwächere Lernende überfordern könnte und fordert in diesem Sinne eine Orientierung einer Einführung, die sich so oft es geht ganzheitlich, also sinnlich-anschaulich und/oder schülerInnenaktiv äußert.<sup>348</sup>

**In die zentralen Aspekte des Themas einführen** wird von ihm auch als „zum Kern der Sache kommen“ bezeichnet. Darunter versteht er die Einführung in die zentralen Elemente des Sach-, Sinn- und Problemzusammenhangs des Themas. „Es geht bei diesem Kriterium um das, was in der Bildungstheoretischen Didaktik als das *Exemplarische*, das *Elementare* oder das *Fundamentale* bezeichnet worden ist“<sup>349</sup> (vgl. auch 2.4.1).

Zum **Vorverständnis der Lernenden** zählen laut Meyer neben den Eigenschaften, die ich in der Bedingungsanalyse schon ausführlich erläutert habe, ergänzend auch solche situationsabhängige Bedingungen wie z. B. Zahnschmerzen einer Person, vorangegangene Streitereien innerhalb der Gruppe, Wetterverhältnisse usw. Ansonsten läßt sich dieses Kriterium mit dem Satz ‘man soll die Lernenden dort abholen, wo sie stehen’ global definieren. Er betont im besonderen, daß es nicht nur einfach darum gehen kann, die Lernenden zu fragen, was sie denn am Thema interessiert, sondern darum, eine

---

<sup>347</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 130.

<sup>348</sup> Vgl. ebd., S. 131.

<sup>349</sup> Ebd., S. 132.

Atmosphäre zu schaffen, in der SchülerInnen sich auch trauen, ihre Vorkenntnisse zu artikulieren.<sup>350</sup>

Unter **Disziplinierung der Lernenden** versteht er eine sachbezogene Arbeitshaltung der Lernenden. Über den Themeneinstieg sollen die Lernenden eine Arbeitshaltung entwickeln, die sich durch „die ruhige, sachbezogene, manchmal auch neugierig-aufgeregte Bereitschaft sich auf das Thema der Stunde einzulassen“ auszeichnet, sowie die „innere Ruhe, Spannung und Neugier, das Sich-Öffnen gegenüber dem neuen Thema“<sup>351</sup> meint, und „die Fähigkeit der Schüler [bezeichnet], sich durch eigene Kraft auf das Thema der Stunde einzustellen und sich weder durch unerwartete Schwierigkeiten, noch durch äußere Ablenkungen davon abbringen zu lassen“<sup>352</sup>.

Das letzte didaktische Kriterium, das Meyer fordert ist eines, welches ganz besonders auch im KkH eine wichtige Rolle spielt: Die Ermöglichung, sich das **Thema im handelnden Umgang zu erschließen**. Mit anderen Worten geht es hier darum, den Lernenden vielfältig methodische Fertigkeiten und Fähigkeiten an die Hand zu geben, mit denen sie sich in die Lage versetzen können, den Inhalt handelnd an sich selbst zu erfahren und zu erproben, um darüber festzustellen, wo das neue Thema für sie interessant, **signifikant** ist und wird. Eigene Schwächen und Stärken werden geweckt und Vertrautes kann dadurch in Erinnerung gerufen werden.<sup>353</sup> Meyer betont dazu: „Ein handlungsbezogener Unterrichtseinstieg schafft, wenn's gut geht, eine *offene* Unterrichtssituation [...]“<sup>354</sup>

Im folgenden gehe ich auf die verschiedenen methodischen Möglichkeiten der Lehrenden im Zusammenhang mit diesen Anforderungen an einen Themeneinstieg ein. Hierbei beziehe ich mich weiterhin auf Meyer<sup>355</sup>, der folgende Unterteilung von Einstiegsbeispielen vornimmt: konventionelle, sinnlich-anschauliche, handelnd erfahrene (auf die Lernenden bezogen) und schüler-Innenaktive. Ich werde mich im folgenden darauf beschränken einzelne Einstiegsbeispiele zu benennen und sie nicht weiter zu erläutern. Allein auf die Methoden, die ich im besonderen hervorheben möchte, ganz

---

<sup>350</sup> Vgl. ebd., S. 132.

<sup>351</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 133.

<sup>352</sup> Ebd., S. 133.

<sup>353</sup> Vgl. ebd., S. 133.

<sup>354</sup> Ebd., S. 134.

<sup>355</sup> Vgl. ebd., S. 134ff.

besonders auf die, die sich auf einen handelnden Umgang und auf die SchülerInnenaktivität beziehen, werde ich einen differenzierteren Blick werfen. Die konventionellen<sup>356</sup>, das muß an dieser Stelle noch kurz vorausgeschickt werden, heißen deshalb konventionell, weil sie sich rein kognitiv orientieren und zudem lehrerInnenzentriert sind: *Übende Wiederholung*, *Hausaufgabenkontrolle*<sup>357</sup>, *Informierender Einstieg*. Die Bedeutung des ‘Informierenden Einstiegs’ ist schon erläutert worden. Meyer führt dazu an, daß die Stärke des Informierenden Unterrichtseinstiegs zugleich auch seine Schwäche ist, nämlich daß er einseitig kognitiv orientiert ist.

„Er bietet sich“, so Meyer, „bei älteren und leistungsorientierten Schülern an. Er kann aber bei jüngeren, bei leistungsschwächeren oder bei undisziplinierten Schülern auch schnell zu einem routinierten Ritual verkommen, das nur noch dem Lehrer hilft, seine Maßnahmen durchzudrücken, ohne den Schülern eine echte Chance zu geben, sich in die gestellte Lernaufgabe hineinzudenken.“<sup>358</sup>

Der ‘Informierende (Unterrichts-)Einstieg’ wird von Meyer deswegen so einseitig kognitiv wahrgenommen, weil er sich bei ihm immer als eine Art ‘tabellarisches Tafelbild’ darstellt, wo einfach die Informationen, die die Lernenden brauchen, aufgeschrieben werden. Für mich ist ein ‘Informierender Einstieg’ unverzichtbar. Auch ich halte es für sehr sinnvoll, einen Überblick für alle Teilnehmenden zu schaffen, der die ganze Zeit im Wahrnehmungsfeld der Beteiligten präsent bleibt. Aber ich fasse diese Methode etwas weiter: Sie bietet für mich keine Alternative zu anderen Einstiegsmethoden, sondern ist eine zusätzliche. Sie hat eine den Einstieg entweder beginnende, oder wenn man die Lehr-Lern-Prozeß-Informationen z. B. auf einer Tafel vor den Augen der Lernenden entwickeln will, eine den Einstieg

---

<sup>356</sup> Vgl. hierzu und zum folgenden MEYER, H.: *Unterrichtsmethoden II*. A. a. O., S. 134-150; auch für detaillierte Beschreibungen der einzelnen Beispiele, die hier angeführt werden.

<sup>357</sup> Alle diese Beispiele sind schulisch-unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen entnommen. Diese Beschreibung könnte fälschlicherweise den Eindruck erwecken, als sei das KkH eine neue Idee zur Schuldidaktik oder Allgemeinen Didaktik. Ich möchte an dieser Stelle noch einmal betonen, daß es sich bei dem Konzept der konzertierten Handlung um eine eigene entwickelte didaktisch/methodische Vorstellung handelt, die sich in der hier vorliegenden Form als ein Analyse-, Planungs- und Auswertungsraster für Lehr-Lern-Prozesse darstellt, mit dem ich mich ganz persönlich, aufgrund meines pädagogischen Verständnisses identifizieren kann, und insofern für *alle* Lehr-Lern-Prozesse gilt. Da aber z. B. gerade das Berufsfeld der Sozialpädagogik in bezug auf die einzelnen Tätigkeitsfelder kaum einzugrenzen ist und auch der Bildungsbereich einen sehr großen Rahmen ausmacht, nehme ich hier auch solche Einstiegsbeispiele wie das eindeutig schulisch vorbelastete der ‘Hausaufgabenkontrolle’ auf!

abschließende Funktion. In diesem Verständnis erübrigt sich die Kritik an der zu einseitig kognitiven Orientierung.

Zu den sinnlich-anschaulichen Beispielen, die „immer noch einseitig auf die Information des Schülers über den neuen Unterrichtsstoff bezogen [sind]“<sup>359</sup>, aber diese Information in visuell anregende Formen verpackt, zählen für Meyer das (Experten-) *Interview*, die *Reportage* (vorbereitete echte oder fiktive Rundfunk- oder Zeitungsreportage), *thematische Landkarten* (vorzubereiten), *Comics*, *Cartoons oder Karikaturen*, die eine Problem komprimiert und witzig auf den Punkt bringen, oder *Lehrfilme*.

Zur dritten Möglichkeit, einen Einstieg zu gestalten, schlägt Meyer Beispiele vor, die es den Lernenden ermöglicht, das Thema im handelnden Umgang zu erfahren: z. B. dadurch, daß man *einen* (scheinbaren) *Widerspruch* aufgrund von fehlenden Vorkenntnissen der Lernenden *konstruiert*, der das neue Thema in ihren Fragehorizont durch die dadurch hervorgerufene Neugier rückt; *etwas verrätselfn*, wodurch Selbsttätigkeit in Form von geistiger Leistung hervorgerufen werden soll oder *etwas Vertrautes verfremden*. Für die zuletzt genannte ist pädagogischer Takt erforderlich, weil es im Grunde eine Methode ist, die selbstverständliche Annahmen zerstört oder zerstören kann. Zudem kann man nur etwas verfremden, was bei den Lernenden als bekannt vorauszusetzen ist, d. h. daß der- oder diejenige, die etwas verfremden will, die Alltagserfahrungen, Deutungsmuster und Klischeevorstellungen der Lernenden ganz genau kennen muß.

Des weiteren benennt Meyer noch das *Provozieren*, das eine besondere Form der Verfremdung darstellt, da nicht der Inhalt, sondern die Lernenden selbst verfremdet werden, um in ein Thema einzusteigen und das *Bluffen und Täuschen*, das wiederum eine „intensivierte und durchaus riskante Steigerungsform des Provozierens“<sup>360</sup> darstellt und zu den riskanten Einstiegsmethoden zählt, da in den Fällen in der Regel mit den Gefühlen der Lernenden gespielt wird. „Die Gefahr“, so führt Meyer weiter dazu aus, „der Verärgerung und, in ihrem Gefolge, der Lernblockierung ist entsprechend groß. Man muß seine Schüler sehr gut kennen, mit Fingerspitzengefühl vorgehen

---

<sup>358</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 137.

<sup>359</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 137.

<sup>360</sup> Ebd., S. 143.

und bereit sein, den Einstieg bei unerwarteten Reaktionen der Schüler vorzeitig abubrechen.“<sup>361</sup>

Die letzten methodischen Beispiele, die Meyer für einen Themeneinstieg als geeignet ansieht, zeichnen sich für ihn im besonderen dadurch aus, daß Lernende einen größtmöglichen Einfluß auf die (thematische) Umsetzung derer im Gegensatz zu den bisher genannten haben, die zwar eine Beteiligung der Lernenden mit einschloß, aber dennoch sehr stark auf die lehrende Person konzentriert waren. Die folgenden „sind *so konstruiert, daß die Schüler einen großen Einfluß* darauf *haben*, welche Fragen gestellt und welche Inhalte thematisiert werden“<sup>362</sup>.

Dies ist von besonderer Bedeutung für die Einstiegsphase des KkH in H<sub>2</sub>. Darauf komme ich später noch einmal zurück. Das erste Beispiel beschreibt das *Abfragen von Vorkenntnissen*, das hier mit der schriftlichen Fixierung der Ergebnisse auf der Tafel einhergeht und die Gefahren in sich birgt, nur eine Auswahl der Äußerungen festzuhalten und daß SchülerInnen, die andere, abweichende Vorstellungen, Einstellungen und Informationen zu einem Thema haben, diese unterdrücken, „weil sie aus den bereits vorliegenden Informationen der Mitschüler entnehmen, daß ihre eigene Meinung abwegig oder inopportun sein könnte“<sup>363</sup>. Der Vorteil dieser Einstiegsform besteht darin, daß sie wenig Vorbereitung bedarf und einfach zu handhaben ist.

Eine modifizierte Form, um Vorkenntnisse der Lernenden in Erfahrung zu bringen, ist das *Karteikarten-Spiel*, welches die voran beschriebenen Nachteile insofern ausräumt, als das die Vorkenntnisse auf Karteikarten schriftlich festgehalten und für alle sichtbar aufgehängt werden, aus denen dann spezifische Informationen herausgefiltert werden können. Ein weiteres Beispiel sieht Meyer in der *themenzentrierten Selbstdarstellung*. Diese Form kann besonders gut bei Themen mit historischen, sozialkundlichen, politischen, philosophischen oder religiösen Inhalten angewandt werden. Sie können in mündlicher (verbale Vermittlung der Interessen mit einhergehender Selbstvorstellung), schriftlicher (z. B. in Gestalt eines Aufsatzes, besser noch einer

---

<sup>361</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 144.

<sup>362</sup> Ebd., S. 144; Hervorhebung bei Meyer.

<sup>363</sup> Ebd., S. 144.

Collage), spielerischer (als Rollenspiel oder Standbild) oder bildnerischer Form (z. B. durch gezeichnete oder gemalte Selbstdarstellungs-Bogen) erfolgen. „In Klassen bzw. Kursen oder Projektgruppen die neu zusammengesetzt worden sind“, so Meyer dazu weiter, „kann die Selbstdarstellung der Person und ihrer Biographie im Vordergrund stehen; dort wo sich Lehrer und Schüler schon lange kennen, wird die subjektive Sicht auf das neue Unterrichtsthema in den Vordergrund zu rücken sein.“<sup>364</sup>

Diese Methode habe ich zusammen mit einem Freizeitbetreuungsteam am ersten Abend einer Jugendfreizeit mit Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren (siehe dazu 2.4.2.1, das Beispiel der Bedingungsanalyse; Organisationsstruktur/Rahmenbedingungen) mit Erfolg durchgeführt. Wir haben die Methode in schriftlicher Form in bezug auf unser Freizeitthema ‘Beziehungen’ angewendet (oder anwenden lassen), um unsere Gruppe näher kennenzulernen, und zwar mit verstärktem Blick auf die Selbstdarstellungen im biographischen Sinne und erst sekundär, was sie am thematischen Inhalt ‘Beziehungen’ interessiert. Sie erstellten mit viel Eifer und Intensität eine Collage aus Zeitschriften- und Zeitungsartikeln und eigenen Zeichnungen. Es fand im Anschluß daran ein sehr intensiver Themeneinstieg in Form von zwei Kleingruppengesprächen statt, in denen von allen Teilnehmenden und Betreuenden die Collagen erst von allen lange betrachtet, danach von ihnen beschrieben (unter unserer Anleitung sollte es verhindert oder zumindest gemindert werden, gleich mit Interpretationen und Spekulationen anzufangen, was uns relativ gut gelang, aber nicht gänzlich verhindert werden konnte), und im Anschluß daran und zugleich abschließend von den ‘Betreffenden’ selbst erklärt wurden. In dieser Phase fand auch ein verbaler Austausch statt, in dem es möglich war, Fragen zu stellen und beantwortet zu bekommen.

Da sich die Teilnehmenden der Gruppe unter sich auch noch nicht kannten (der Einzugsbereich dieser kirchlichen Jugendarbeit erstreckt sich über ganz Norddeutschland von Berlin über Hamburg, Bielefeld und Krefeld bis nach Neuwied am Rhein), erwies sich diese Methode als ein insgesamt guter Gruppen- und Themeneinstieg. Die erstellten Collagen blieben uns die ganze Freizeit über im Auge, weil wir den Gruppenraum damit dekorierten. So

---

<sup>364</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 145.

war es uns möglich, immer wieder darauf zurückzugreifen. Die Informationen, die wir aus dieser Einheit erhielten, wurden von uns konstruktiv mit in die weitere Planung der Freizeit aufgenommen, was auch bedeutete, einige unserer vorher vermuteten Handlungsziele und Vorstellungen zu kippen.

*Kontrastieren und Vergleichen* ist eine Methode, bei der die oder der Lehrende z. B. eine Auswahl an Fotos oder Bildern zu einem bestimmten Thema mitbringt, die sich in 'Pro und Contra' aufteilen lassen. Diese Bilder sollen dann von den Lernenden exemplarisch ausgewählt, zum Beispiel noch mit Kommentaren versehen werden, und nachdem sie wieder eingesammelt und für alle sichtbar ausgelegt wurden, beschrieben und erklärt werden. Es findet darüber ein Austausch statt. Auch hier ist wieder besonders das pädagogische Geschick hervorzuheben, das sich dadurch auszeichnet, daß die Bilder, die von der lehrenden Person ausgewählt wurden, die Interessen und Vorkenntnisse der Zielgruppe und die gesamte Bandbreite des vorgesehenen Themas einschließen muß.

Eine Themeneinstiegsmethode, die nicht von Meyer beschrieben wird, sondern die ich selbst einmal erlebt und ein anderes mal eingesetzt habe, ist die des 'Stummen Gesprächs'.

Bei dieser Methode wird ein größeres Stück Papier (es eignet sich auch besonders gut Tapete dafür) auf zusammengeschobenen Tischen ausgebreitet. Alle Teilnehmenden können dann zu einem bestimmten Thema, das in die Mitte der Tapete geschrieben wird, ihre Gedanken, Eindrücke, Interessen, Fragen, Kommentare, Vorkenntnisse etc. darauf eintragen. Diese werden für alle sichtbar und somit kann jeder und jede auf die Kommentare der/des anderen reagieren. Es entwickelt sich ein 'stummes' Gespräch. Bedingung dabei ist, daß niemand etwas verbal sagt. Es herrscht eine ruhige konzertierte Arbeitshaltung. In der Regel werden per schriftlichen Dialog so intensive Diskussionen geführt, daß die Tapete zum Schluß nicht mehr ausreicht. Auch diese Methode eignet sich besonders gut, um Stimmungen und Interessen wie Gefühle und Vorurteile zu einem bestimmten Thema zu erfahren. Wir haben diese Methode auf der o. g. Freizeit benutzt, um Interessen, Stimmungen, Gefühle und Vorkenntnisse zu dem Unterthema 'Sexualität' im Rahmen des übergeordneten Themas 'Beziehungen' zu erfahren. Wir hatten einen ganzen Tag für dieses Thema eingeplant und konnten über das

‘Stumme Gespräch’ noch einmal sehr komprimiert erfahren, welche Punkte den Kids besonders wichtig erschienen, worüber sie wenig wußten und wie weit sie sich hierin herauswagten. Das ist überhaupt einer der großen Vorteile dieser Methode: Lernende, die sich nicht immer trauen würden, etwas verbal zu artikulieren, und diese Methode weist zum mündlich gesprochenen Wort nur den Unterschied auf, daß es geschrieben wird, zeigten bei dieser Methode dennoch weniger Scheu. Obwohl es nicht anonym war, fiel es den ‘Stilleren’ einfacher, etwas hinzuschreiben als auszusprechen.

Einen weiteren Vorteil sehe ich darin, daß es in der Hand der Lernenden selbst liegt, wieviel, wie oft und wie intensiv sie sich daran beteiligen wollen. Die Chancen sind für alle annähernd gleich.

In unserem speziellen Freizeitbeispiel hatten die Lernenden die strikte Anweisung erhalten, **nichts** verbal zu kommentieren (noch irgendwelche Beleidigungen oder Diffamierungen auf’s Papier zu bringen, um subjektive Grenzen der anderen zu achten und nicht zu überschreiten). Es erschien uns deswegen besonders wichtig, weil dieses Unterthema das unterschwellige Hauptthema der Freizeit war (wie so oft bei Menschen während der Pubertät) und bis zu jenem ‘Sexualitätstag’ das ganze, besonders von den Jungen, in Form von z. T. doch sexistischen, und den Mädchen gegenüber anzüglichen Bemerkungen ‘behandelt’ und kompensiert worden ist. Es hielten sich alle an die Anweisung, selbst die ‘heftigsten Sprücheklopfer’ unter ihnen. Es stellte sich zudem heraus, daß sich die Tapete auch bestens dafür eignete, gerade solche Energien loswerden zu können, um später um so konzentrierter und ‘ernster’ an die Erarbeitung des Themas heranzugehen. Es diente somit auch der im Sinne von Meyer geforderten Disziplinierung der Gruppe. Diese letzten, unter dem schülerInnenaktiven Anspruch vorgestellten Methoden zum Einstieg in eine Lerneinheit oder in ein Thema, stehen in besonderem Verhältnis zum Konzept der konzertierten Handlung. Da in sozialpädagogischen Lehr-Lern-Prozessen oftmals der Vorteil der noch freieren Inhalts- und Themenauswahl sowie ihrer Gestaltung gegenüber denen der Institution Schule aufgrund dafür existierender gesetzlicher Richtlinien besteht, sind gerade diejenigen von besonderer Bedeutung, bei denen die Lernenden weitestgehend mitbestimmen und -planen können.

Um das so weit es geht auch zu ermöglichen und zu verwirklichen, ist es für die Lernenden nach meiner Überzeugung überaus wichtig, daß sie sich den angebotenen Lerngegenstand, also das (vorläufig) vom Lehrenden ausgesuchte Thema handelnd erfahrbar machen und annähern können. Aus dieser Einstellung wächst die Überzeugung heraus, daß eine detaillierte Planung der lehrenden Person bis zur Grobziel-Ebene ausreicht, um eine Lehr-Lern-Situation zu gestalten, die von der Planung über die Aktion bis hin zur Evaluation durchführbar ist, ohne daß der oder die Pädagoge/in alles in ihrem Kopf bis ins letzte Detail und Feinziel vorplant. Die Einstiegsphase hat bedeutenden Anteil daran, daß ich zu der Überzeugung gelange, daß es nicht dazu kommen muß, daß Lernende angeblich nicht(s) zu der Gestaltung ihres eigenen Lehr-Lern-Prozesses beitragen wollen und widerlege damit die Gedanken, die solch eine Planung, als eine pädagogisch unverantwortliche nennen, die 'ins Blaue hinein' plant. Wie das konkret aussieht, werde ich in der Zusammenfassung (2.4.3) zu diesem Abschnitt erläutern. Soweit nur:

**Miteinbezug (der Lernenden) ist schon Aktivität (der Lernenden)!**

Wichtig anzumerken finde ich noch, daß ein Einstieg nicht immer direkt vor einer Lehr-Lern-Situation beginnen muß. Wenn die Arbeit mit der Zielgruppe über einen längeren Zeitraum besteht, dann kann solch eine Lerneinheit auch schon mit einer 'Voraus-Information' gestartet werden, die eine gewisse Zeit vor der eigentlichen Aktion gegeben wird. In Schulklassen könnte solch eine 'Voraus-Information' schon Wochen oder sogar Monate vorher gegeben werden, um den SchülerInnen eine Orientierung für das zu geben, was auf sie zukommt. „Dies hat den Vorteil, daß sich neugierige Schüler schon mal außerhalb des Unterrichts nach verwandten Themenbereichen, nach Fernseh- oder Zeitungsberichten zum Thema, nach praktischen Anwendungsbezügen Ausschau halten können.“<sup>365</sup>

Auch dafür benennt Meyer einige verschiedene methodische Möglichkeiten. Die, von der die Sprache ist, ist die *Programmorschau*. Diese Methode eignet sich auch in Gruppen, die zwar nur einen kurzen, aber dafür kontinuierlichen und intensiven Zeitraum zusammen bleiben und arbeiten. Im Beispiel der oben erwähnten Jugendfreizeit haben wir die Teilnehmenden an einem Zwei-Wochen-Plan jeweils über die nächsten beiden anstehenden

Tage da-rüber informiert, was wir uns als Thema, als Freizeitaktivität, ja sogar was wir uns als Mittagessen vorgestellt hatten, um daß sich die einzelnen Leute schon darauf einstellen und 'innerlich daran arbeiten' und auch dazu äußern und Stellung beziehen konnten. Wir haben diese Programmvorschau, diese Vorab-Information, im Grunde wie einen übergeordneten 'Informierenden Einstieg' gehandhabt.

In diesem Sinne möchte ich auch mein Verständnis der Kombination aus von sich ergänzendem 'Informierenden Einstieg' und methodischen Überlegungen zu dem eigentlichen thematischen (Aktions-)Beginn erfaßt wissen: Beides ist miteinander verstrickt: **Grundlegende Informationen** über das, was kommen wird (oder soll) **plus Einstiegsmöglichkeiten**, die einen handelnden Umgang mit einem Thema, einem Lerngegenstand anbieten, **bilden** für mich **zusammen einen Informierenden Themeneinstieg**.

### 2.4.3 Zusammenfassung des ersten Handlungsbausteins des KkH H<sub>1</sub>

Was läßt sich insgesamt für den Handlungsbaustein H<sub>1</sub> zusammenfassend festhalten?

Der Handlungsbaustein H<sub>1</sub> besteht aus zwei Teilen, INFO 1 und PLANUNG 1. Beide Teile bilden für sich eigenständige Ebenen (das wird in bezug auf die Erklärung des Zusammenhangs zwischen dem KkH, den beiden Handlungsbegriffen und dem L-S-M noch wichtig zu betonen sein), und machen doch nur gemeinsam den ersten Handlungsbaustein aus, da sich PLANUNG 1 direkt auf INFO 1 bezieht. In INFO 1 geht es zum einen um die (vorläufige) Entscheidung des Themas, welches die pädagogisch arbeitende Person anbieten möchte und zum anderen um die ersten Informationssammlungen dazu. Vorläufig ausgewählt soll darauf hindeuten, daß die Einbeziehung und Mitbeteiligung der Lernenden angestrebt ist und in diesem Kontext auch schon für die Themenfindung zutrifft. Realistisch gesehen muß die Pädagogin aber zunächst ein Thema anbieten, an dem sich die Planungsbeteiligung

---

<sup>365</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 149.

der Lernenden konstituieren und verwirklichen kann, denn ohne (thematische) Impulse, das heißt, ohne irgendwelche inhaltlichen Anstöße, kann Lernen nicht initiiert werden. Es ist die Grundlage der Pädagogik, Lernmöglichkeiten anzubieten. Ohne Inhalte gibt es aber kein Lernangebot. Das heißt jedoch nicht, daß ein Lerninhalt in der weiteren gemeinsamen Planung von Lehrenden und Lernenden nicht in Frage gestellt, verändert, ja sogar abgelehnt werden darf.

INFO 1 steht vor PLANUNG 1. Das bedeutet, daß es im allgemeinen als vorteilhaft angesehen wird, daß sich die Pädagogin das Thema vorerst ohne Bezug zur Zielgruppe und zur konkreten Lehr-Lern-Situation aneignet und es erst danach in bezug darauf fokussiert.<sup>366</sup> Dennoch ist es nötig, sich an gewissen Punkten für die Informationssammlung des Themas zu orientieren. Ein Vorschlag meinerseits bestand darin, die Aneignung des Themas anhand der von Klafki entwickelten Didaktischen Analyse vorzunehmen. Diese ist im Grunde von Klafki so konzipiert worden, den Bildungsgehalt eines Bildungsinhalts unter der Befragung desselben nach der exemplarischen Bedeutung, der Gegenwartsbedeutung, der Zukunftsbedeutung, der Sachstruktur und der Zugänglichkeit in bezug auf die Lernenden vorzunehmen. Diese Analyse wäre in diesem Sinne aber ein Vorgehen auf die Zielgruppe und würde somit eine einengende Sicht der Lehrenden bezüglich des gesamtöglichen Themenkomplexes mit sich bringen, die es unter Umständen verhindern würde, mehr Innovation und Kreativität in bezug auf den Inhalt zu entwickeln. Deshalb verstehe ich die didaktische Analyse hier in einem *zweizeitigen* Verständnis; nämlich zuerst in bezug auf mich selbst als lehrende Person und erst in PLANUNG 1 in bezug auf die Lernenden. Will ich signifikantes Lernen initiieren, dann ist es aus lehrender Sicht meiner Meinung nach nicht minder wichtig, selbst von der Signifikanz des Lerninhalts überzeugt zu sein, um pädagogisch arbeiten zu können. Die Didaktische Analyse nach Klafki halte ich dafür für eine gute Methode.

Er fordert es anhand der Orientierung der von ihm vorgeschlagenen Schlüsselprobleme zu tun. Ich hingegen meine, daß sich Themen immer aus der

---

<sup>366</sup> In ganz bestimmten Situationen mit ganz bestimmten Zielgruppen kann es jedoch auch genau umgekehrt von Bedeutung sein, die Zielgruppe von Anfang an in die theoretischen inhaltlichen Überlegungen miteinzubeziehen. Dies muß die pädagogisch arbeitende Person

konkreten Lebenswelt erschließen, die ein Individuum umgibt und sich meines Erachtens darin diese Themen, wenn auch in anderer Erscheinung, wiederfinden, die Klafki dieser Kategorie zuordnet (z. B. die *Friedensfrage* nicht als ein ungelöstes Problem zwischen zwei Völkern oder zwischen Ost und West, sondern zwischen rivalisierenden Jugendgangs aus der Nachbarschaft oder in der Schule).

Die Auseinandersetzung mit einem Thema muß sich meiner Überzeugung nach am Bildungsbegriff der pädagogisch verantwortlichen Person ausrichten. Bezogen auf das KkH wurde festgehalten, daß das Aufklärungspostulat, also die Forderung nach Emanzipation, Selbstbestimmung und Partizipation, die Zielrichtung vorgibt. Das Konzept der konzertierten Handlung versteht sich so, daß das weitestgehend über das 'Lernen des Lernens' verwirklicht wird. Das sind die zentralen Aussagen für INFO 1:

- a) Eine Themenfindung und dazugehörige Informationssammlung kann niemals isoliert von der eigenen Person und damit von den eigenen Erfahrungen individueller wie gesellschaftlicher Art betrachtet werden.
- b) Um sich dieser Tatsache bewußt zu werden und zu bleiben und damit eine pädagogisch verantwortliche Praxis zu betreiben, empfiehlt es sich, sich bei der Themen- und Informationssammlung von der Didaktischen Analyse in bezug auf sich selbst leiten zu lassen, die nur in Verbindung mit dem eigenen Bildungsbegriff einhergehen kann.
- c) Diese Vorgehensweise im beschriebenen Zusammenhang impliziert für mich die Miteinbeziehung der epochaltypischen Schlüsselprobleme.
- d) Hieraus wird die eigene Signifikanz des ausgewählten Themas herausgelöst werden, die deswegen von Bedeutung ist, weil es im KkH darauf ankommt, bei den Lernenden signifikantes Lernen zu initiieren, und dieses nach meiner Überzeugung nur schwerlich gelingen wird, wenn man als lehrende Person nicht selbst von der Bedeutsamkeit eines Inhalts überzeugt ist.
- e) INFO 1 steht vor PLANUNG 1, weil es von Vorteil für die lehrende Person sein kann, sich einen Inhalt globaler zuzuführen als unter dem einengenden Gesichtspunkt einer vorangestellten Bedingungsanalyse. Dadurch

---

abwägen. Sollte sie hier unflexibel agieren, kann es unter Umständen zu 'Energieverlusten oder -verbrauch am falschen Platze für die PädagogInnen führen'.

kann der oder die Lehrende ihren eigenen Horizont erweitern und erreicht vielleicht damit mehr Kreativität bezüglich des Inhalts und der vorstehenden Lehr-Lern-Situation.

Inwieweit das gewählte Thema dann in der konkreten Lehr-Lern-Situation eine andere Färbung, Gewichtung oder Richtung bekommt und somit vom groben Thema zum lernspezifischen Inhalt wird, unterliegt, wie jeder Lehr-Lern-Prozeß, dessen, was in der didaktischen Literatur als 'Interdependenzthese' oder als 'These vom Implikationszusammenhang' genannt und beschrieben wird. Diese besagt, daß Ziele, Inhalte und Methoden in Wechselwirkung zueinander stehen. Ziele und Inhalte können nicht ohne Blick auf ihre methodische Umsetzung gedacht werden, und Methoden enthalten schon immer zielorientierte, inhaltliche Vorentscheidungen. Alle Elemente sind interdependent und die tatsächliche Lehr-Lern-Situation konstituiert sich erst in der konkreten Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Lehr-Lern-Prozeß.<sup>367</sup>

In PLANUNG 1 wurden die ersten konzeptionellen Überlegungen angestellt, und zwar zu folgenden Bereichen: a) Zur Bedingungsanalyse, die sich nochmals in drei Teile gliedert, nämlich in die Analyse der Organisationsstruktur und Rahmenbedingungen einer Lehr-Lern-Situation, die Analyse der Lehr-Lern-Situation selbst sowie eine Zielgruppenanalyse; b) zur Formulierung der Richtziele ersten und zweiten Grades; c) zur gesamten Grobzielplanung; d) zur Reflexion des gesamten Lehr-Lern-Prozesse und e) zur Einstiegsplanung. PLANUNG 1 dient also zur Differenzierung des ausgewählten Themas.

Die zweite didaktische Analyse, jetzt in bezug auf die Lernenden, geht mit den Überlegungen zur Richtziel- und Grobziel-Ebene, der Bedingungsanalyse und der Einstiegsplanung einher.

Die Bedingungsanalyse ist grundsätzliche Voraussetzung dafür, eine Lehr-Lern-Situation planen zu können. Sie enthält und gibt der lehrenden Person eine Fülle von Informationen, die es möglich machen, das ausgewählte Thema in einen konkreteren Bezugsrahmen zu packen. Die Analyse der Organi-

---

<sup>367</sup> Vgl. dazu SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 67f.; für nähere Erläuterungen besonders auch MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. Theorieband. 7. Aufl. Frankfurt/M: Cornelsen Verlag Scriptor 1996, S. 92ff.; grundlegend ebenso BLANKERTZ, H.: Theorien..., a. a. O., S. 94ff.

sationsstruktur/Rahmenbedingungen enthält Informationen zu den äußeren, in der Regel nicht veränderbaren Bedingungen wie zum Träger, der Organisation etc. der Einrichtung. In der Zielgruppenanalyse wird die Zielgruppe auf ihre individuellen/anthropogenen, wie auf ihre soziokulturellen Voraussetzungen hin betrachtet. Neben Wachstums-, Reifungs- und besonderen sonstigen Merkmalen, werden auch den ökologischen Zonen, in denen sich die einzelnen Mitglieder einer Zielgruppe im Alltag wiederfinden, nähere Betrachtungen zuteil. Anschließend kann es von Vorteil sein, sich eine Lehr-Lern-Situation anhand der von Schilling entwickelten didaktischen Elemente bewußt zu machen. Sie beinhalten Aspekte eines Lehr-Lern-Prozesses, die immer eine Lernsituation mitbestimmen. Der Beziehungsaspekt zwischen Lehrenden und Lernenden nimmt dabei ein größeren Raum ein. Dieser Aspekt verhindert eine zu sehr auf kognitive Belange konzentrierte Sichtweise der Lehr-Lern-Situation.

Das ausgewählte Thema erhält durch die Bedingungsanalyse und zweite didaktische Analyse einen konkreteren Bezugsrahmen. Dennoch muß das Thema weiter kleingearbeitet werden, um es pädagogisch umsetzbar zu machen. Die Bestimmung der Richtziel-Ebene ist ein weiterer Schritt in diese Richtung.

Wir haben unter Zuhilfenahme von Meyer die RZ, GZ und FZ als Ziele mit verschieden hohem Abstraktionsniveau erkannt. Das RZ läßt sich nach Schilling in zwei verschiedene Grade einteilen: in ein RZ 1. Grades und in ein RZ 2. Grades. Für das Konzept der konzertierten Handlung sieht das ein wenig modifiziert folgendermaßen aus: Das Richtziel 1. Grades besteht aus den obersten Erziehungszielen, hier also Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation. Das Richtziel zweiten Grades wird im KkH unter dieser Zielstellung operationalisiert. Es wird noch einmal unterteilt in ein RZ 2. Grades A und in ein RZ 2. Grades B. Das RZ 2. Grades A ist das jeweils aktuelle Thema, mit dem sich Lehrende und Lernende zusammen auseinandersetzen sollen (bzw. wollen), das Richtziel 2. Grades B besteht aus dem 'Lernen lernen', der 'Methodenkompetenz'. Die Richtziele 2. Grades A und B hängen voneinander ab.

Wir haben festgehalten, daß meiner Meinung nach Ziele wie Selbstbestimmung nur über Selbsttätigkeit zu erreichen sind. Selbsttätigkeit kann aber

nicht ohne einen inhaltlichen Bezug ausgeübt werden, mit anderen Worten ist Selbsttätigkeit an sich kein Wert, den es anzustreben gilt, sondern tätig kann man immer nur in bezug auf etwas anderes, auf ein bestimmtes Thema sein. Deshalb stehen das Thema und die Methodenkompetenz auf der Ebene der Richtziele und damit auch *gleichwertig nebeneinander*. Richtziele, das haben wir weiter festgestellt, müssen operationalisiert werden. Operationalisieren heißt, Indikatoren zu beschließen, die das Ziel dahingehend beschreiben (lassen), welche Verhaltensänderung ausgedrückt werden soll und wie sie beobachtet werden kann.

Das Operationalisieren ist des weiteren mit Gefahren (nämlich: keine semantisch eindeutige Formulierung möglich; nur ein Teil der gesamten Wirklichkeit einer Lernsituation wird erfaßt; bei der Angabe einer oder mehrerer Verhaltensdispositionen geht das verloren, was die Disposition zur Disposition macht!) und Grenzen (emanzipatorische Zielformulierungen können nicht operationalisiert werden!) verbunden. Trotzdem ist es bis zur Grobzielebene erforderlich, Operationalisierungen vorzunehmen, um überhaupt weiter arbeiten zu können, da nicht-operationalisierte Ziele sich aufgrund ihrer vagen Beschreibung der Reflexivität entziehen.

Zunächst wird auf der Grobziel-Ebene das gewählte Thema weiter zu Erziehungszielen der Lehrenden und zu Handlungszielen der Lernenden kleingearbeitet. Die Handlungsziele der Lernenden werden in diesem ersten Stadium der Operationalisierung von der lehrenden Person vermutet, also hypothetisch angenommen. Damit findet eine reflexive Bewußtmachung eines Prozesses oder eines Vorgehens statt, das im Verlauf mit der Operationalisierung der eigenen Erziehungsziele implizit einhergeht. Will eine lehrende Person pädagogisch arbeiten, dann werden immer zu den eigenen Erziehungszielen die Handlungsziele der Zielgruppe mitvermutet. Wie steht es mit dem Richtziel 2. Grades B?

Es müßte, da es ebenfalls auf der Richtzielebene steht, auch weiter operationalisiert werden. Um diesen Vorgang näher erläutern zu können, bin ich auf den Zusammenhang des RZ 1. Grades und dem daraus erwachsenen RZ 2. Grades B 'Methodenkompetenz' eingegangen. Dort habe ich sehr ausführlich darauf hingewiesen, daß die Beschließung von Indikatoren für emanzipatorische Zielformulierungen zwar theoretisch machbar und somit

möglich sei, daß aber damit im Grunde ein Widerspruch insofern freigelegt wird, als die Bildung von Indikatoren 'für ein Verhalten' eine manipulative Beschränkung dessen ist, was mit Emanzipation gemeint ist. Für das RZ 2. Grades A haben wir festgehalten, daß es unbedingt sein muß, eine Operationalisierung dafür vorzunehmen, wenn eine reflexive Pädagogik betrieben werden möchte; für das RZ 2. Grades B habe ich auf den teleologischen Charakter des Begriffs 'Methodenkompetenz' hingewiesen. Diese Ausführungen seien an dieser Stelle dazu noch einmal wiederholt:

Die Konkretisierung dieses Zieles läßt sich meines Erachtens wie folgt verwirklichen: Dadurch, daß die Methodenkompetenz als ein übergeordnetes RZ immer implizit mitgedacht, gefordert und angestrebt ist, und zugleich die Legitimationsbasis für die konkrete Umsetzung des Konzepts der konzertierten Handlung darstellt, beinhaltet die Grobzielformulierung dafür **die Planungsbeteiligung der Lernenden am Lehr-Lern-Prozeß**. Und zwar sollen die Lernenden ab H<sub>2</sub> über H<sub>3</sub> und H<sub>4</sub> bis hin zu H<sub>5</sub> (in Teilen) an dem gesamten Prozeß beteiligt werden bzw. beteiligt sein (auch eine Beteiligung an H<sub>1</sub> kann unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen erfolgen). Der Begriff 'Methodenkompetenz' enthält also in bezug auf seine Erreichung eine teleologische Aussage:

Methodenkompetenz zu erreichen, schaffe ich nur durch eine Beteiligung der Lernenden an ihrem eigenen Lehr-Lern-Prozeß. Denn Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation, die mit Selbsttätigkeit und Selbständigkeit einhergehen und als diese Form von Aktivität Methoden erfordern, können nur durch Selbständigkeit und Selbsttätigkeit, also methodisch umgesetzt, erreicht werden.

Des weiteren haben wir festgestellt, daß das Konzept der konzertierten Handlung mit einem gewissen Potential menschlichen Vertrauens in die intrinsische Motivation, und in diesem Sinne in das nach Selbstbestimmung strebende menschliche Wesen an sich, eingeht. Allein durch die Umsetzung der Beteiligung der Lernenden an ihrem eigenen Lehr-Lern-Prozeß erübrigen sich für dieses Richtziel die Anforderungen weiterer Operationalisierungen und Konkretisierungen, da die Lernenden ab H<sub>3</sub> und spätestens ab H<sub>4</sub> auch die einzusetzenden Methoden selbst bzw. mitbestimmen. Also erfolgt die konkrete Präzisierung dessen auch erst auf den genannten Ebenen.

Das ist der entscheidende Unterschied zur Didaktik/Methodik von Schilling. Ab der Grobzielebene vertrete ich eine andere Art der weiteren Planung des Lehr-Lern-Prozesses. Da das Konzept von Schilling mir die entscheidenden Impulse zu der Entwicklung dieses Konzepts lieferte und damit zu einer Art Grundlage dafür wurde und ich mich im Konzept der konzertierten Handlung gerade auch auf das von ihm entwickelte Lern-Spiral-Modell berufe, erschien es mir besonders wichtig, mich von ihm und seiner Didaktik abzugrenzen.

Deshalb ging der nächste Abschnitt mit einer umfassenden Kritik seines pädagogischen Umgangs in bezug auf die Handlungsziele der Lernenden einher. Zur Erinnerung soll hier noch einmal wiederholt werden, daß Schilling eine weitere Operationalisierung und Deduktion von Lernzielen vornimmt, die aus einer Synthese der von ihm vermuteten Handlungszielen der Lernenden und seinen Erziehungszielen besteht. Daraus leitet er die Feinzielebene mit den entsprechenden Feinzielen ab, die es für die Lernenden zu erreichen gilt. Nach meinem Verständnis löst er dadurch nicht das ein, was er sich im Grunde vorgenommen hat - die wirkliche Einbeziehung der Interessen und Ziele der Lernenden.

Im Rahmen dieser kritischen Betrachtung bin ich auf die Funktion des Didaktischen Kommentars, den Schilling für die Begründung und Beschreibung der auf der Grobzielebene synthetisierten Lernziele und den daraus deduzierten Feinzielen einsetzt, eingegangen. Nach meiner Überzeugung ist der Didaktische Kommentar jedoch keine Lösung, die von Schilling verfochtene Vorgehensweise der Lernzielermittlung unter dem Anspruch der Beteiligung und Einbeziehung der Ziele, Vorstellungen und Wünsche der Lernenden legitimieren zu können. Die Fehlerquote bleibt hoch und der praktische Ausschluß der Möglichkeit, Handlungsziele auch noch auf anderem Weg als nur auf dem der Interpretation von nonverbalen Tätigkeiten zu erfahren, ist m. E. von einem Ansatz geprägt, der im Gegensatz zu Schillings Postulat ein bestehendes Gefälle eher forciert als aufhebt.

Wir haben für PLANUNG 1 einen weiteren, wichtigen Aspekt festgehalten, der von der oder dem Pädagogin/en anvisiert werden muß: die Reflexion. Gemeint waren hier die Überlegungen zu einer Reflexion des gesamten Lehr-Lern-Prozesses, also  $H_5$  bezogen auf Gesamt-H ( $H_1 - H_4$ ). Das sah und

sieht auf den ersten Blick etwas kompliziert aus, ist es aber nur insofern, als daß es 'zwei Reflexionen' gibt, die im Grunde unabhängig voneinander sind, aber kombiniert auftreten und sich ein wenig vermischen. Es verhält sich folgendermaßen: Zum einen gibt es  $H_4$ .  $H_4$  ist ein Handlungsbaustein, der in sich noch einmal alle Teilschritte des Lern-Spiral-Modells trägt (hier findet einerseits auch die Planung der Auswertung von  $H_4$  statt, dort im Teilschritt Konzeption, und andererseits die Auswertung von  $H_4$ , dann im Teilschritt Reflexion). Das heißt nichts anderes, als daß  $H_4$  das Lern-Spiral-Modell im Lern-Spiral-Modell darstellt. Mit anderen Worten:

Es gibt schon in  $H_4$  eine Reflexion des Handlungsbausteins  $H_4$ , d. h. es werden alle Teilschritte des L-S-Ms (Information, Konzeption, Aktion) innerhalb von  $H_4$  reflektiert und ausgewertet. Vornehmlich wird sich diese Auswertung auf die konkreten Handlungsprodukte, die im Teilschritt 'Aktion' in  $H_4$  hergestellt werden, beziehen: Hier findet also die Auswertung des thematischen Inhalts, des kleingearbeiteten RZ 2. Grades A, statt.

Zum anderen gibt es den Handlungsbaustein  $H_5$ .  $H_5$  ist im Sinne des L-S-Ms die Reflexion von Gesamt-H. In  $H_5$  wird das äußere Lern-Spiral-Modell in bezug auf alle Handlungsbausteine reflektiert. Hier geht es also für den Pädagogen darum, seine Ziele in bezug auf das gesamte KkH, also auf alle einzelnen Teile des Konzepts zu evaluieren. Das RZ 2. Grades A wird, das haben wir eben festgestellt, innerhalb von  $H_4$  überprüft. Das RZ 2. Grades B, die Methodenkompetenz, kann nicht kleingearbeitet werden. Sie läßt sich nur anhand der ermöglichten Beteiligung der Lernenden am Lehr-Lern-Prozeß feststellen. Selbsttätigkeit selbst ist der Indikator dafür. Diese Selbsttätigkeit wird in bezug auf das Thema umgesetzt. Dieses Prinzip selbst zu überprüfen gelingt nur dann, wenn der oder die Pädagoge/in dafür Sorge trägt, daß Kriterien dafür mit in die Reflexion in und von  $H_4$  aufgenommen werden. In  $H_5$  werden dann nochmals ähnliche (oder sogar dieselben) Kriterien in völliger Verantwortung der pädagogischen Kraft zutage kommen und thematisiert werden. Letztlich hängt diese Art der Vorgehensweise vom vorangegangenen Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses und der Zielgruppe ab; die Pädagogin hat hier von Lerneinheit zu Lerneinheit abzuwägen und zu entscheiden. Einen besonderen Stellenwert innerhalb von  $H_5$  wird das pädagogische Handeln der oder des Erzieherin/s in bezug auf Gesamt-H einneh-

men. Zu diesen Punkten soll von den Lernenden Stellung bezogen werden. Anhand des pädagogischen Handelns während des Lehr-Lern-Prozesses offenbart sich zunehmend, ob die Lernenden selbsttätig gewesen sind bzw. sein konnten (besonders in H<sub>4</sub>). Zu allen Punkten, die evaluiert werden sollen, müssen Kriterien aufgestellt werden, die den Inhalt und die Methode der Reflexion betreffen, also *was* und *wie* (d. h. mit welchen Methoden) reflektiert werden soll.

Festzuhalten bleibt, daß es auf jeden Fall nötig ist, Reflexionskriterien und im Zusammenhang damit die methodische Umsetzung dessen für diesen hier zuletzt beschriebenen Evaluationsvorgang, auf der Ebene von H<sub>1</sub> zu erstellen, damit die angestrebte didaktisch/methodische Vorgehensweise pädagogisch verantwortbar bleibt. Die Kriterien werden sich vor allem auf das personenbezogene Handeln der Pädagogin beziehen, die daraus, soweit möglich, zu schließen hat, ob sie in ihrem Umgang ihren eigenen Zielsetzungen, nämlich Selbstbestimmung als ein Moment der Methodenkompetenz über die Beteiligung der Lernenden zu erreichen, ermöglicht hat.

Der letzte große Teil, zu dem sich die pädagogisch arbeitende Person Gedanken in H<sub>1</sub>/PLANUNG 1 zu machen hat, sind die Überlegungen zum Einstieg. Ausgehend vom Anspruch, die Lernenden soweit es geht an ihrem Lehr-Lern-Prozeß zu beteiligen, muß der Themeneinstieg zwei Merkmale aufweisen.

Erstens: Die Lernenden müssen wissen, worum es gehen soll. Wir haben das den 'Informierenden Einstieg' genannt. Diese Einstiegsform motiviert die Lernenden, sich an ihrem Lernprozeß zu beteiligen, da sie wissen, was auf sie zukommt.

Zweitens: Der Einstieg muß methodisch kreativ aufbereitet sein. Zum einen deshalb, um das Interesse der Lernenden noch weiter zu verstärken, zum anderen deswegen, um ihnen möglichst mehrere Varianten anzubieten, mit denen sie sich auf das Thema einlassen, auseinandersetzen können, um sich somit dem Inhalt auf verschiedenste Art und Weise, im besten Fall handelnd, annähern zu können.

Der Einstieg verfolgt mehrere Ziele: Vermittlung eines Orientierungsrahmens, Einführung in die zentralen Aspekte des Themas, Anknüpfen an das Vorverständnis der Lernenden, Disziplinierung der Lernenden (Arbeitshal-

tung und Arbeitsatmosphäre herstellen) und die Ermöglichung des handelnden Umgangs mit dem Thema. Wenn diese Ziele konsequent bedacht werden, wird es dem Pädagogen gelingen, die Lernenden an ihrem Lehr-Lern-Prozeß zu beteiligen. Grundlegend dabei ist, daß diese didaktischen Kriterien für einen Themeneinstieg auch tatsächlich über ein angebotenes Thema des Pädagogen umgesetzt werden müssen, sonst können sich Lernende unmöglich an ihrem Lerngeschehen beteiligen. Eine Einbeziehung kann immer nur an etwas konkretem, hier am Inhalt, verwirklicht werden. Dies ist meine These:

Lernende wollen von sich aus etwas lernen und sie wollen es, soweit es geht, selbstbestimmt tun. Deshalb ist die Einstiegsphase von so immenser Bedeutung. Das heißt pointiert:

- a) Lernende sind motiviert; sie brauchen aber zur Umsetzung ihrer Motivation handfeste Beispiele und Möglichkeiten.
- b) Des weiteren brauchen sie dafür Information *über* ein Thema und Informationen *zu* einem Thema!

Ein Informierender Einstieg beinhaltet für mich drei Dinge:

1. Lernende brauchen einen Überblick mit den geplanten Einheiten, die auf sie zukommen werden, bzw. einen Überblick darüber, was der Pädagoge bisher geplant und mit ihnen vorhat.
2. Lernende brauchen die konkrete thematische Information. Hiermit spreche ich die Aufgabe der pädagogischen Kraft an, Informationsdefizite zu einem Themenkomplex auszugleichen oder positiv ausgedrückt: Es geht hier um einen massiven Informationsinput! Es ist nicht alleine damit getan, **nur** Methoden, mit denen sich die Lernenden dem Inhalt annähern können und zusätzlich ein Thema anzubieten, sondern es geht darum, wirklich Informationen zum Inhalt zu liefern. Der und die Pädagoge/in stehen in der Verpflichtung Wissen zu vermitteln! Daß dies auch mit verschiedenen Methoden erreicht werden kann, ist wohl selbstverständlich. Ich möchte aber ausdrücklich darauf hinweisen, daß der sogenannte ‚Lehrervortrag‘, [der] in der Literatur fast durchweg schlechte Noten erhält und ständig als hochgiftiges Medikament angepriesen wird, das man nur mit der allergrößten

Vorsicht verabreichen dürfe“<sup>368</sup>, eine durchaus legitime und wirkungsvolle Methode ist, solch einen Informationsinput zu liefern. Lehrende heißen nicht umsonst Lehrende!

3. Lernende brauchen Methoden. Es müssen Möglichkeiten aufgezeigt, vorgemacht, erklärt und demonstriert werden, an denen sich die Lernenden in Form eines handelnden Umgangs die gegebenen Informationen für sich signifikant erarbeiten und aneignen können → Methodenangebot!

Hier macht sich zum ersten Mal in aller Deutlichkeit das offenbar, was ich damit meine, wenn ich sage und davon überzeugt bin, daß es nicht nötig ist, als Pädagoge weiter als bis zur Grobzielebene zu planen: Die Einstiegsphase muß so geplant und durchstrukturiert werden, daß die Lernenden darin auf jeden Fall miteinbezogen werden. Wenn das gelingt, werden sich die Lernenden am weiteren Verlauf beteiligen. Die Gefahr, daß eventuell nichts von den Lernenden kommt, ist somit gebannt. Es liegt hier an der Methodenkompetenz der Lehrenden es zu schaffen, die Lernenden in ihr Lernen von Anfang an miteinzubeziehen:

**Miteinbezug** der Lernenden **heißt Aktivität** der Lernenden!

Mit diesem Satz leite ich zu einem kleinen Abschlußplädoyer der recht umfangreichen Beschreibung des Handlungsbausteins  $H_1$  ein. Handlung  $H_1$  ist der einzige Baustein im Konzept der konzertierten Handlung, in dem die Pädagogin die vollkommen alleinige Verantwortung für das Gelingen einer Lehr-Lern-Situation im Sinne des Konzept der konzertierten Handlung trägt. Hier muß sie genauestens überlegen und so detailliert, genau und strukturiert planen wie irgend möglich. Hierin liegt sehr viel pädagogische Kompetenz und Verantwortung.

Um Lernende an ihrem eigenen Lehr-Lern-Prozeß zu beteiligen, bedarf es einer sehr intensiven und überaus gründlichen Vorbereitung. Nur wenn  $H_1$  völlig durchstrukturiert (und) durchgeplant ist, kann die Pädagogin oder der Pädagoge sich darauf einlassen, Lernende an ihrem Lerngeschehen zu partizipieren. Nur dann ist die lehrende Person in der Lage, flexibel zu reagieren, und den weiteren Verlauf gemeinsam mit den Lernenden zu konstituieren.

---

<sup>368</sup> GRELL, J. u. M.: Unterrichtsrezepte. A. a. O., S. 200; Hervorhebung von mir. Grell/Grell bieten in ihrem Buch eine detaillierte Erläuterung zum 'Lehrervortrag' und andere Ideen, wie ein Informationsinput aussehen kann. Ich will im Rahmen dieser Arbeit

Nur dann bleibt sie offen und kreativ und kann sich von ihren Plänen lösen. Nur dann bleibt ihr Konzept ein offenes. Mit anderen Worten: Nur dann kann sie ihre Planung an jeder Stelle metatheoretisch zum Gegenstand der Reflexion machen, ohne daß sie als lehrende Person deswegen anfängt zu 'kippen' oder an Autorität verliert.

Die dialektische Beziehung zwischen Führung der/des Pädagogin/en und Selbsttätigkeit der Lernenden (siehe auch 3.6) kann nicht aufgehoben werden, aber sie kann, nach meiner Überzeugung, über dieses didaktisch/methodische Konzept der konzertierten Handlung weitestgehend positiv dahingehend beeinflußt werden, selbständiges Lernen bei den Lernenden zu ermöglichen.

Der erste Handlungsbaustein  $H_1$  ist von mir deswegen so ausführlich und detailliert beschrieben worden, weil es den Hauptanteil der pädagogischen Arbeit innerhalb dieses Konzepts ausmacht. Obwohl oder besser gerade deshalb, weil das KkH eine größtmögliche Beteiligung der Lernenden an ihren Lehr-Lern-Prozeß postuliert, ist es ein Konzept, das allerhöchste Ansprüche und Kompetenzen an die pädagogisch arbeitende Person stellt und fordert. Es ist nicht nur pädagogisch sehr schwer, Verantwortung aus der Hand und damit in die Zielgruppe zu geben, sondern auch psychisch nicht einfach, mitansehen zu müssen, daß Menschen zunehmend alleine, ohne pädagogische Hilfe in der Lage sind, sich ihren Lernprozeß selbst zu organisieren. Es bedeutet nämlich nicht nur in unscheinbarem Ausmaß eine existentielle Bedrohung der lehrenden Person. Die Forderung nach mehr Zurücknahme der PädagogInnen in Lehr-Lern-Situationen erfordert ein sehr hohes Selbstbewußtsein von ihnen.

## 2.5 Handlung $H_2$ und $H_3$

Da im letzten Abschnitt zu  $H_1$  eine sehr ausführliche Darstellung und Begründung des Konzepts der konzertierten Handlung geliefert wurde, die

---

nicht näher darauf eingehen, sondern es mit dem Hinweis auf Grell/Grell als weiterführen-

zum Teil auch schon auf die noch kommenden Handlungsbausteine vorweggriff, können die noch folgenden etwas kürzer gehalten werden. Mit den nächsten beiden Handlungsbausteinen beginnt die Erarbeitungsphase. Die Bausteine hängen sehr eng zusammen, sie können im Grunde nicht isoliert betrachtet werden. Man kann sie auch zu einem Handlungsbaustein zusammenfassen, der zwei eigene Ebenen hat, die es aber wert sind, als einzelne Handlungen, nämlich als  $H_2$  und  $H_3$ , definiert zu werden.

Handlung  $H_2$  besteht wiederum aus zwei Elementen, und zwar aus INFO 2 und PLANUNG 2. Damit hat  $H_2$  die grundlegend gleiche Struktur wie  $H_1$ . Der Unterschied von  $H_2$  zu  $H_1$  besteht aber darin, daß INFO 2 und PLANUNG 2 einen fließenden Übergang bilden (in der Graphik mit gestrichelter Linie angedeutet). Was genau passiert in INFO 2?

Die in  $H_1$  unter PLANUNG 1 beschriebene Einstiegsplanung bekommt in  $H_2$  unter INFO 2 seinen Vollzug. INFO 2 ist die methodisch aufbereitete Einstiegs- und damit Informationsphase. Das thematische Angebot, daß in PLANUNG 1 detailliert durchstrukturiert und geplant wurde, wird jetzt als Aktion umgesetzt. Der/die Lehrende informiert die Lernenden. Ich möchte an dieser Stelle nicht die ganzen Möglichkeiten und Besonderheiten wiederholen. Alles, was ich auf der Planungsebene dazu geschildert habe, erhält hier seine Umsetzung.

Das (vorläufig) ausgewählte Thema wird angeboten: Ein 'Informierender Einstieg' eröffnet den Lernenden das Thema: Sie erhalten einen Überblick über den thematischen Inhalt, dessen, was die lehrende Person damit verfolgt und wie sie es umsetzen will. Dieser Informierende Einstieg beinhaltet die in PLANUNG 1/Einstiegsplanung beschriebenen Elemente; d. h. neben einer Art tabellarischen Überblicks, der die Lernenden über den geplanten Ablauf informiert und die nötigen Informationen zum Inhalt enthält, wird das Thema methodisch dargelegt. Das Thema bekommt damit einen immer konkreteren Rahmen: Aus den globalen theoretischen Überlegungen zu einem Thema ( $H_1$ /INFO 1) werden die Informationen aus der Bedingungsanalyse hinzugezogen ( $H_1$ /PLANUNG 1). Das Thema wird im Hinblick darauf zum ersten Mal konkretisiert und das 'Ergebnis' auf die zu erreichenden Ziele weiter differenziert.

Das RZ 1. Grades (Selbstbestimmung, Mündigkeit, Emanzipation, Partizipation) stellt die allgemeine Zielorientierung dar, worunter sich die weiteren Ziele, (lernspezifischen) Inhalte und Methoden im Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses konstituieren. Ein weiteres, auf den konkreteren Inhalt bezogenes RZ (RZ 2. Grades A) wird von der lehrenden Person formuliert und somit das Thema weiter kleingearbeitet. Das RZ 2. Grades B Methodenkompetenz ist implizit mitgedacht. Es beinhaltet die direkte Beteiligung der Lernenden an ihrem Lehr-Lern-Prozeß und erfährt seine weitere Konkretisierung erst durch den weiteren, von Lernenden und Lehrenden gemeinsam vereinbarten Verlauf. Dieses Richtziel 2. Grades bestimmt im großen und ganzen die weitere Vorgehensweise; und da sich das Ziel nur durch eine Beteiligung, durch selbsttätige Aktivität der Lernenden verwirklichen kann, geht die weitere Planung des Lehrenden in diese Richtung. Das Richtziel 2. Grades A wird auf der Grobzielebene weiter operationalisiert. Und zwar in Form von Erziehungszielen des Lehrenden und vermuteten Handlungszielen der Lernenden. Diese Ziele erhalten jeweils einen Inhalts- und einen Verhaltensaspekt. Sie sind Ziele mittleren Abstraktionsniveaus und lassen noch weitere Alternativen in der konkreten Umsetzung und Überprüfung zu. Sie müssen, um didaktisch/methodisch umgesetzt und überprüft werden zu können, weiter kleingearbeitet werden. Das soll unter Gewährleistung des Zielanspruchs des RZ 2. Grades B zusammen mit den Lernenden geschehen. Dafür überlegt sich die lehrende Person in der Einstiegsplanung die Vorgehensweise, die die Lernenden in ihren auf der Ebene der Einstiegsphase begonnenen Lehr-Lern-Prozeß miteinbezieht. Erziehungsziele des Lehrenden und vermutete Handlungsziele der Lernenden beeinflussen diese Überlegungen. Im 'Informierenden Einstieg' gibt es einen fließenden Übergang zu PLANUNG 2.

PLANUNG 2 zeichnet sich dadurch aus, daß die Erziehungsziele des Lehrenden offengelegt werden und die Handlungsziele der Lernenden sich durch die handelnde Auseinandersetzung mit dem in INFO 2 dargelegten Thema offenbaren (können). Das Wort 'offenbaren' soll hier zweierlei verdeutlichen:

Durch den handelnden Umgang lassen sich zum einen Tätigkeiten der Lernenden beobachten und von der lehrenden Person interpretieren. Dies ist für

sie besonders von Bedeutung, da sie hier Informationen sammeln kann (über das Thema wie über die Lernenden), die für den gesamten weiteren Verlauf der Lehr-Lern-Einheit wichtig sein können, denn oftmals lassen sich daraus schon Tendenzen erkennen, wie und in welchem ‘Ausmaß’ sie in den noch folgenden Handlungsbausteinen agieren muß.

Zum anderen können/werden die Lernenden ihre Handlungsziele auch verbal artikulieren, d. h. sie offenbaren damit ganz direkt ihre Vorstellungen, Wünsche und Vorkenntnisse, die sie mit dem Lernthema in Verbindung bringen. In dieser Phase wird im positivsten Fall eine offene Situation gestaltet. Zwischen Lehrenden und Lernenden kommt es zu einem Austausch, zu einer Interaktion. In dieser Interaktion ist auch der Übergang von H<sub>2</sub>/PLANUNG 2 zu H<sub>3</sub> ein fließender (in der Graphik ebenfalls mit gestrichelter Linie angedeutet!). In dieser kombinierten Phase H<sub>2</sub>/PLANUNG 2 und H<sub>3</sub> konstituiert sich der weitere Verlauf der Lehr-Lern-Einheit. Die Pädagogin hat dann vor allem dafür Sorge zu tragen, diejenigen, die sich durch diese Situation überfahren oder überfordert fühlen, nicht aus dem Blickwinkel zu verlieren. Es liegt an der Pädagogin in so einem Fall die Übersicht zu behalten und alle Lernenden, soweit möglich, an diese und noch kommende Situationen zu beteiligen.

### 2.5.1 Die ‘konzertierte Aktion’

Ich hatte im Laufe dieser Arbeit des öfteren darauf hingewiesen, daß das ausgewählte Thema der lehrenden Person nicht unbedingt das endgültige bleiben muß, sondern durchaus ein vorläufig gewähltes gewesen sein kann. In H<sub>2</sub>/PLANUNG 2 und H<sub>3</sub> bietet sich für die Teilnehmenden des Lehr-Lern-Prozesses die Möglichkeit, andere konstruktive Vorschläge zu machen oder sogar das Thema womöglich ganz abzulehnen, wenn sie das (begründete) Bedürfnis dazu haben. Es konstituiert sich die Synthese der Lernziele aus den Erziehungszielen der Lehrenden und den Handlungszielen der Lernenden. Diese sind die konzertierten, d. h. die gemeinsam vereinbarten Lernziele.

Das Wort '**konzertiert**' kommt aus dem lateinisch-englischen und heißt: „verabredet, aufeinander abgestimmt, übereinstimmend“<sup>369</sup>. Eine **konzertierte Aktion** bedeutet „das Zusammenwirken verschiedener Gruppen [...] zur Erreichung eines bestimmten Zieles“<sup>370</sup>.

In H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> werden die weiteren Ziele (Lernziele, Feinziele) nicht deduziert, sondern in einer 'konzertierten Aktion' (oder 'konzertierten Handlung') zusammen operationalisiert und kleingearbeitet, die als weitere Basis für die konkrete Umsetzung derer in H<sub>4</sub> dienen. Das heißt nicht, daß alles, was die Lernenden fordern, getan wird und als absolutes Gesetz fungiert. Eine besonders wichtige und hervorzuhebende Tätigkeit der lehrenden Person wird darin bestehen, die Übersicht zu behalten und an den Stellen, an denen es nötig ist, in Form von stellvertretenden Entscheidungen einzugreifen (z. B. wenn sie merkt, daß die Lernenden aufgrund irgendwelcher Umstände im betreffenden Moment mit der Situation, dem Thema o. ä. überfordert sind) und/oder Ansprüche der Lernenden autoritativ abzuwägen (z. B. wenn sich Handlungsziele offenbaren, die im krassen Widerspruch zu den (obersten) Erziehungszielen der lehrenden Person stehen oder nicht mit ihrem Gewissen zu vereinbaren sind o. ä.).

Das bedeutet also, daß es in dieser Phase des Lehr-Lern-Prozesses nicht darum geht, daß die lehrende Person ihren 'Lehrauftrag' abgibt, sondern im Gegenteil, pädagogisch verantwortlich erfüllt. Mit anderen Worten:

Sollten sich in dieser konzertierten Aktion Handlungsziele herausstellen, die nicht mit dem pädagogischen wie moralischen Gewissen der lehrenden Person zu vereinbaren sind, dann muß sie die Initiative ergreifen und autoritativ<sup>371</sup> den Lehr-Lern-Prozeß 'lenkend' bestimmen. Dies ist nicht nur legitim (dafür ist sie schließlich die Pädagogin), sondern in solchen Momenten zwingend und damit verpflichtend erforderlich. Dennoch halte ich daran

---

<sup>369</sup> DUDEN: Das Fremdwörterbuch. A. a. O., S. 430.

<sup>370</sup> Ebd., S. 430.

<sup>371</sup> Der Begriff 'autoritativ' leitet sich von dem der 'Autorität' ab. Autorität wird beschrieben als: „auf Leistung od. Tradition beruhender maßgebender Einfluß einer Person od. Institution und das daraus erwachsende Ansehen“ oder als „eine einflußreiche, maßgebende Persönlichkeit von hohem [fachlichen] Ansehen“ (DUDEN: Das Fremdwörterbuch. A. a. O., S. 96). Autoritär und autoritativ werden u. a. beide jeweils als „auf Autorität, Ansehen, beruhend“ (Ebd.) beschrieben, wobei autoritär darauf abzielt, diese Autorität als eine diktatorisch, totalitäre, auf unbedingten Gehorsam fordernde herrschende Macht zu verstehen, also den illegitimen Gebrauch von Autorität einzusetzen, während der Begriff 'autori-

fest, dies zumindest als Versuch auch unter dem Anspruch einer Konsensbildung auf diskursiver Ebene, wie bei jeder Synthese aus Erziehungs- und Handlungszielen, zu begründen und zu legitimieren. Das impliziert den Vorteil, die Vorstellungen und Einstellungen der Lernenden nicht in autoritärer Weise einfach zu verurteilen und zu unterdrücken, sondern mit ihnen zusammen zu erarbeiten, warum bestimmte Ziele, Wünsche und Vorstellungen vorherrschen. Dies kann unter sehr günstigen Umständen dazu führen, daß man gemeinsam 'der Wahrheit' ein Stück näher kommt und damit der Lehr-Lern-Prozeß in seinem eigentlichen Sinne als konzertierte Aktion, als konzertierte Handlung weiterhin Geltung behält. Die Synthese zu Lernzielen in H<sub>3</sub> grundsätzlich unter dem Anspruch der Konsensbildung auf diskursiver Ebene durchzuführen, beinhaltet zudem noch einen ganz pragmatischen Teil:

Die Lernenden lernen eine Methode kennen und anwenden, die sie in ihrer sprachlichen Kompetenz erheblich weiter bringt. Sie werden dazu angehalten, ihre Vorstellungen genau und inhaltlich überlegt (und damit reflexiv) zu artikulieren und den oder die GesprächspartnerIn als gleichwertige/n PartnerIn anzuerkennen. Damit konstituiert sich ein Lernprozeß, der im eigentlichen Sinne inhaltsgelöst von den Inhalten im Sinne des RZ 2. Grades A steht und zu anderen Inhalten führt, nämlich zu denen, die das RZ 2. Grades B repräsentieren.

Einerseits wird die sprachliche Kompetenz, andererseits die soziale Kompetenz oder das soziale Lernen gefördert. In der Forderung, konzertierte Lernziele auf Basis des Diskurses zu begründen und zu legitimieren und damit kleinzuarbeiten, steckt der Anspruch, die sozialen Momente einer Lehr-Lern-Situation selbst zum Gegenstand des Lernens zu machen. Sie werden selbst zu Lernprozessen. Nichts anderes will das RZ Methodenkompetenz. In diesen Lernprozessen wird gelernt, wie man mit verschiedensten Situationen klarkommen und umgehen kann.

---

tativ' den legitimen Einsatz der Form von Autorität beschreibt, die den gefälltten Entscheidungen einen verantwortungsbewußten Charakter zuschreibt.

Rainer/Schludermann drücken das wie folgt aus: „Lernprozesse, deren Ziel die Fähigkeit zu engagiertem, sozial kompetentem Handeln ist, sind selbst als soziale Handlungen zu verstehen und bewußt zu organisieren.“<sup>372</sup>

Um auf diskursiver Ebene interagieren zu können, benötigen die InteraktionsteilnehmerInnen gewisse Fähigkeiten und ein gutes Gruppenklima, um den Ansprüchen des Diskurses nach Habermas gerecht zu werden. Hierfür eignen sich meiner Meinung nach im besonderen die beiden Hauptpostulate der themenzentrierten Interaktion.

Die themenzentrierte Interaktion (TZI) ist ein Modell zur Gestaltung des Interaktionsrahmens von Therapiegruppen, das die Psychoanalytikerin Ruth Cohn entwickelt hat.<sup>373</sup> Die TZI eignet sich deswegen im besonderen für die Ausarbeitung der konzertierten LZ in H<sub>3</sub> auf diskursiver Ebene, weil der Diskurs ein Verfahren ist, das vornehmlich die sprachliche Ebene betrifft. Hier werden vermehrt die kognitiv-rationale und emotional-affektive Dimension des Menschen angesprochen.<sup>374</sup> Die beiden Hauptpostulate lauten: ‘Sei deine eigene Chairperson’ und ‘Störungen haben Priorität’. Das erste Postulat besagt, daß ein Mensch sich als Vorsitzender seiner selbst wahrnehmen soll - mit all seinen Gefühlen, Grundstimmungen, gedanklichen Eingebungen, Phantasien, Urteilen, Werten, Intentionen.

„Die Aussage ‘sei dein eigener Chairman’ in interaktionellen Gruppen bedeutet: Übe dich, dich selbst und andere wahrzunehmen, schenke dir und anderen die gleiche menschliche Achtung, respektiere alle Tatsachen so, daß du den Freiheitsraum deiner Entscheidungen vergrößerst. Nimm dich selbst, deine Umgebung und deine Aufgabe ernst. Mein eigener Chairman zu sein bedeutet, daß ich mich als einzigartiges psychobiologisches autonomes Wesen anerkenne - begrenzt in Körper und Seele, in Raum und Zeit und lebendig im lernenden, schaffenden Prozeß. Ich bin verantwortlich für meine Anteilnahme und meine Handlungen, nicht aber für die des anderen. Ich kann anbieten und biete an, so gut ich kann.“<sup>375</sup>

Mit Störungen, die im zweiten Postulat angesprochen sind, sind alle möglichen Elemente gemeint, die einen Prozeß beeinflussen können, zum Beispiel Schmerz, Trauer, Wut, Freude oder Angst. Sie fragen nicht danach, ob

---

<sup>372</sup> RAINER, W. u. SCHLUDERMANN, E.: Bildungsziel..., a. a. O., S. 27; im Original kursiv hervorgehoben.

<sup>373</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 229.

<sup>374</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 264.

<sup>375</sup> COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 121f. zit. n. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 228.

sie erwünscht sind oder ob sie passen, sie sind einfach da und deshalb haben sie de facto Vorrang. Unausgesprochen oder nicht thematisiert können sie den Prozeß (z. B. Gruppenprozeß, Lernprozeß, Verhandlungsprozeß) nachhaltig unterdrücken.

„Entscheidungen entstehen dann nicht auf der Basis von realen Überlegungen, sondern unterliegen der Diktatur der Störungen - Antipathien zwischen den Teilnehmern, unausgesprochenen Interessen und persönlichen depressiven und angstvollen Gemütsverfassungen. Die Resultate sind dementsprechend geist- und sinnlos und oft destruktiv. [...] Das Postulat, daß Störungen und leidenschaftliche Gefühle den Vorrang haben, bedeutet, daß wir die Wirklichkeit des Menschen anerkennen; und diese enthält die Tatsache, daß unsere lebendigen, gefühlsbewegten Körper und Seelen Träger unserer Gedanken und Handlungen sind. Wenn diese Träger wanken, sind unsere Handlungen und Gedanken so unsicher wie ihre Grundlagen.“<sup>376</sup>

Die Form des menschlichen Umgangs miteinander, die sich in diesen beiden Postulaten Ruth Cohns ausdrückt, eignet sich insgesamt auch gut für den gesamten Lehr-Lern-Prozeß. Die Realisierung solcher Forderungen setzt allerdings eine ganz bestimmte Arbeitshaltung voraus. Alle am Lehr-Lern-Prozeß Beteiligten müssen freiwillig danach arbeiten wollen. Andernfalls haben die Lernenden eine sehr große Chance das Postulat 'Störungen haben Priorität' sich zu eigen zu machen, in der Absicht den Lehr-Lern-Prozeß zum Erliegen zu bekommen.<sup>377</sup> Deshalb sei hier vermerkt, daß es mit Sicherheit eine Zeitlang dauern wird, in Schulklassen, in denen ein Teil der SchülerInnen nicht freiwillig sitzt, dahin zu kommen, daß alle nach diesem Prinzip arbeiten wollen. Dennoch wende ich mich gegen eine Einstellung, die dies aufgrund der besagten Tatsache für schlichtweg unmöglich hält. Es bedarf meiner Meinung nach einer nicht unwesentlichen Portion Vertrauen, und einer gewissen Menge an Geduld, 'Power' und Durchhaltevermögen der lehrenden Person. Aber ich bin der festen Überzeugung, daß es möglich ist, solche Atmosphären, Bedingungen und Voraussetzungen für einen Lehr-Lern-Prozeß

---

<sup>376</sup> COHN, R.: Von..., a. a. O., S. 121f. zit. n. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 228f.

<sup>377</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 229.

zu schaffen. In Gruppen, die freiwillig zusammenkommen, z. B. in sozialpädagogischen Bildungseinrichtungen, ist es für meine Begriffe noch eher zu ermöglichen. Folgende Einschränkung muß ich der konzertierten Aktion hinzufügen:

Der Anspruch, die LZ über diskursive Konsensfindung zwischen Lehrenden und Lernenden zu ermitteln, so wie ich es im vorangegangenen Teil beschrieben habe, beinhaltet eine Kritik, die ich an dieser Stelle verdeutlichen will:

Ich hatte in 2.5 im Zusammenhang mit dem fließenden Übergang zwischen INFO 2 und PLANUNG 2 schon dargestellt, daß sich das 'Offenbaren' der Handlungsziele der Lernenden in zwei Wegen vollzieht. Einmal durch die sprachliche Artikulation und ein weiteres Mal durch den nonverbal handelnden Umgang der Lernenden mit dem methodisch aufbereiteten thematischen Angebot, welches der oder die Lehrende in H<sub>2</sub>/INFO 2 anbietet. Wie ersteres in H<sub>3</sub> zu einer konzertierten Aktion gelingen kann, habe ich ausführlich dargelegt. Aber - und das ist der Kritikpunkt - sie entspricht einer kognitiv abstrakten und rein rationalen Sichtweise. Diese 'konzertierte Aktion' und damit einhergehend die konzertierten LZ befinden sich einzig und allein auf der sprachlichen Ebene. Wie werden die nonverbal geoffenbarten Handlungsziele zu konzertierten, d. h. gemeinsam vereinbarten LZ? Wie läßt sich der Anspruch der diskursiven Konsensfindung in bezug darauf realistisch umsetzen?

Wir hatten dazu festgehalten, daß die lehrende Person diese Tätigkeiten beobachtet und interpretiert. Damit allein ist ihre Arbeit bezüglich dessen aber noch nicht beendet. Hier gilt es für sie, **alle** Handlungsziele, die sie erkannt und wahrgenommen hat, für alle am Lehr-Lern-Prozeß beteiligten Personen 'öffentlich einzubinden', d. h. für alle 'sichtbar' zusammenzufassen und hat sich dabei zu vergewissern, ob auch alle integriert sind, egal ob sie verbal oder nonverbal geäußert worden sind. Mit anderen Worten: Die Pädagogin hat auch hier wieder eine ganz zentrale Position und pädagogische Verpflichtung zu erfüllen. Wie weit die erfaßten nonverbalen Handlungsziele zu einer gelingenden konzertierten Aktion beitragen können, bleibt in den einzelnen Fällen abzuwarten. Problematisch wird es allein dadurch, daß der Anspruch einer konzertierten Aktion, der Anspruch einer

gemeinsamen Vereinbarung von Zielen sprachliche Verständigung darüber impliziert. Eine Zusammenfassung aller (verbaler wie nonverbal artikulierter) von der lehrenden Person erkannten und wahrgenommenen Handlungsziele und die Vergewisserung darüber, ob sie alle berücksichtigt wurden, muß auf einem bestimmten Wege von den Lernenden bestätigt, kritisiert, ergänzt oder abgelehnt werden können. Auch das wird vornehmlich auf dem sprachlichen Weg erfolgen oder zumindest darüber am ehesten zu realisieren sein.

Ich muß mir an dieser Stelle die Kritik gefallen lassen, daß das Konzept der konzertierten Handlung mit dem Anspruch die LZ gemeinsam zwischen den Lehrenden und Lernenden zu vereinbaren, sich auf eine starke kognitiv-rationale Ebene konzentriert. Und dies, obwohl die Betonung der Handlungsorientierung in diesem Konzept darauf verweisen soll, daß in diesem Konzept die kognitiv-rationale Dimension **nicht** über den anderen steht oder primär angesprochen wird. Gerade der ganzheitliche Anspruch dieses Konzepts bezüglich der sechs Dimensionen, die der Mensch ist, soll hier besonders hervortreten. Dennoch:

Ich bin und bleibe weiterhin davon überzeugt, daß es wichtig ist, Lernziele gemeinsam mit den Lernenden zu vereinbaren. Und zwar nicht nur als eine Synthese aus meinen Erziehungszielen und den von mir vermuteten Handlungszielen der Lernenden, sondern unter dem Anspruch, diese auf echter gemeinsamer Basis über möglichst diskursive Konsensfindung zu ergründen. Daß dies vornehmlich auf dem rein verbalen Weg zu erreichen ist, betont für mich ein weiteres Mal die Wichtigkeit der Sprache für den Menschen. Wenngleich für die konzertierte Aktion die Sprache das Hauptelement darstellt, ist es für mich keinesfalls ausgeschlossen, daß die nonverbal artikulierten Handlungsziele nicht zu einer konzertierten Aktion beitragen können. Sie werden von der lehrenden Person beobachtet, interpretiert und müssen von ihr letztlich in  $H_3$  mit vertreten werden. Das ist ihre pädagogische Aufgabe. Daß sie hierbei sensibel und weitestgehend neutral agieren muß, ist nicht nur selbstverständlich, sondern stellt hier wieder eine besonders hohe Anforderung an die Kompetenz der Lehrenden.

### 2.5.2 Didaktische Kriterien der Erarbeitungsphase

Genauso wie die Einstiegsplanung unter didaktische Kriterien gestellt wurde, möchte ich das auch für die Erarbeitungsphase der konkreten Lerneinheit tun. Ich greife auch dafür wieder auf Hilbert Meyer zurück, der drei didaktische Kriterien zu diesem Zweck benannt hat. Die Erarbeitungsphase zeichnet sich im besonderen an der Auseinandersetzung mit den kleingearbeiteten Richtzielen aus. Inhalt und Methodenkompetenz sind die zentralen Elemente, woran sich dieser Teil orientiert. Meyer hat das für die Erarbeitungsphase ebenfalls erkannt: „In der Erarbeitungsphase soll sich der Schüler unter mehr oder weniger direkter Anleitung und Kontrolle des Lehrers in die gestellte Lernaufgabe einarbeiten. Dabei soll er Kenntnisse erwerben bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die ihn dazu qualifizieren, solche oder ähnliche Aufgaben in Zukunft ohne fremde Hilfe zügig zu erledigen.“<sup>378</sup> Mit diesem Zitat wird meiner Meinung nach der gesamte Umfang einer jeglichen Lehr-Lern-Situation erfaßt. Dies bezieht sich nicht nur auf schulische Lehr-Lern-Prozesse, sondern in gleichem Maße auch auf nicht-schulische oder anders ausgedrückt auf Lerneinheiten in den verschiedensten sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Die drei „Didaktischen Kriterien“ der Erarbeitungsphase lauten:

„1. Durch das selbsttätige Arbeiten sollen die Sach-, Sozial- und Sprachkompetenzen der Schüler gefördert werden.

2. Durch die Thematisierung des methodischen Vorgehens sollen die Schüler angeregt werden, ihre Methodenkompetenzen bewußt weiterzuentwickeln.

3. Durch die Verständigung der im Unterricht anzustrebenden Handlungsprodukte sollen die Schüler zur Selbständigkeit des Denkens, Handelns und Fühlens ermuntert werden.“<sup>379</sup>

Diese drei Kriterien stehen in unmittelbarem Zusammenhang. Das *erste* Kriterium beinhaltet sozusagen den Gesamtumfang dessen, was Lernende lernen bzw. erreichen sollen. Diese Forderung ist zwar laut Meyer schwer zu erfüllen, aber in der didaktischen Diskussion weithin unbestritten.

---

<sup>378</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 151.

<sup>379</sup> Ebd., S. 152; Hervorhebungen bei Meyer.

Das *dritte* Kriterium stellt den „aufrechten Gang“ des Menschen (so wie Meyer es unter Bezugnahme auf Ernst Bloch nennt) dar, der das übergeordnete Ziel der Erziehung meint, also die Kurzformel des Aufklärungspostulats bedeutet. Oder anders ausgedrückt: es geht „um ein ganzheitliches, Kopf- und Handarbeit integrierendes Begreifen, Beurteilen und Bewältigen von Handlungssituationen“<sup>380</sup>.

Das *zweite* Kriterium ist die Brücke von der einen Seite zur anderen: Methodenkompetenz bedeutet das Mittel zur Erreichung der vorgestellten Ziele; der kleingearbeiteten wie die der übergeordneten. Sie ist das Verbindungsstück, die unabdingbare Bedingung, und wird in dieser Funktion selbst zum Ziel, d. h. zum ganz bewußt zu bedenkendem Kriterium für Lehr-Lern-Prozesse. Im folgenden werde ich diesen Kontext etwas verdeutlichen.

Im Wort ‘Erarbeitungsphase’ steckt für mich etwas grundlegendes: Es geht bei dieser ‘Arbeit’ um etwas ‘aktives’; es wird im deskriptiv-analytischen Sinne gehandelt. Dabei werden ganz grundsätzlich verschiedenste Methoden eingesetzt; Lehrende und Lernende sind gleichermaßen aktiv und betätigen sich. Meyer bezeichnet diese verschiedenen Tätigkeitsformen als methodisches Handeln.<sup>381</sup> Dieses methodische Handeln (des Menschen) weist bestimmte Grundstrukturen auf: Arbeit, Interaktion und Sprache.

„Das methodische Handeln des Lehrers und der Schüler entfaltet sich in den Grundstrukturen der Arbeit, der Interaktion und der Sprache.“<sup>382</sup>

---

<sup>380</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 153.

<sup>381</sup> Vgl. MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. A. a. O., S. 101.

<sup>382</sup> Ebd., S. 101. Meyer verwendet für den Begriff der ‘Interaktion’ auch die Bezeichnung ‘solidarisches Handeln’, und für den Terminus ‘Sprache’ auch den der ‘sinnvollen Verständigung’: „Die Arbeit des Schülers findet nicht im luftleeren Raum statt. Sie ist in die soziale Welt des Klassenzimmers eingebettet. Anders formuliert: *Arbeit setzt Interaktionen voraus*. Die Befähigung zur Interaktion mit den Mitschülern und dem Lehrer ist einerseits eine Voraussetzung, um den Unterrichtsprozeß in Gang setzen zu können, sie wird andererseits durch den je spezifischen Ablauf der Interaktion geformt, stabilisiert oder auch zersetzt. Unterricht kann die Fähigkeit der Schüler zu *solidarischem Handeln* hervorlocken, er kann aber auch - je nach Art und Weise seiner Gestaltung - zur Vereinzelung und zur Verbitterung der Schüler beitragen.

Und auch die Interaktion eines Schülers mit seinen Mitschülern und dem Lehrer ist nicht voraussetzungslos möglich, sie ist nicht nur hier und dort, sondern grundsätzlich an die Sprache und damit an die *Vernunftfähigkeit* des Menschen gebunden. [...] Nur durch den Besitz der Sprache sind wir in der Lage, über Gott und die Welt und über uns selbst nachzudenken. Wir können Kritik an uns selbst und an anderen üben; wir können eine ‘Meta-Reflexion’ treiben, also auf einer abstrakten Ebene Gedanken über die Objektwelt formulieren; wir können uns die konkrete Utopie einer Gesellschaft ausmalen, die von überflüs-

Diese drei Grund- oder Universalstrukturen (Bezeichnung nach Habermas) werden als eine Hilfe beschrieben, die „die Entwicklungslogik sowohl individueller Bildungsprozesse wie auch gesamtgesellschaftlicher Auseinandersetzungen und Veränderungen“<sup>383</sup> beschreiben kann.

„Weil Arbeit, Interaktion und Sprache als Universalstrukturen bestimmt sind, können sie auch zur Analyse und Kritik von Unterrichts- und Lernprozessen herangezogen werden [...].“<sup>384</sup>

Meyer führt weiter aus: „Um aufrecht gehen zu können, muß der Schüler lernen, die zielorientierte Arbeit, das solidarische Handeln und die sinnvolle Verständigung miteinander zu verknüpfen.“<sup>385</sup>

Zwei Sachverhalte können wir bis zu diesem Zeitpunkt festhalten.

Erstens: Arbeit, Interaktion und Sprache sind grundlegende Elemente von Lehr-Lern-Prozessen.

Zweitens: Die Verknüpfung dieser Elemente ermöglicht dem Lernenden den aufrechten Gang.

Intensiver betrachtet läßt sich feststellen, daß sich die Elemente oder Universalstrukturen Arbeit, Interaktion und Sprache in den Sach-, Sozial- und Sprachkompetenzen manifestieren und wiederfinden lassen. Das befürwortet das Verständnis, das ich im Kontext mit den didaktischen Kriterien bereits erwähnt hatte: Die Methodenkompetenz vermittelt hier zwischen; sie konstituiert den Lehr-Lern-Prozeß und bringt ihn letzten Endes auch zum Abschluß. Bevor ich aber auf eine kürzere, dennoch intensiviertere Darstellung und Definition von Methodenkompetenz eingehe, möchte ich zuvor die Gesamtheit aller eine Lerneinheit bedingenden Aspekte zur Sprache bringen. Dann erhält auch die noch folgende Verständnisdarlegung des Begriffs Methodenkompetenz seine allumfassende Bedeutung für Lehr-Lern-Prozesse.

Neben den Sach-, Sozial- und Sprachkompetenzen, die sich durch Arbeit, Interaktion und Sprache ausdrücken und bezeichnen lassen, steht jede Lehr-Lern-Situation unter der These des Implikationszusammenhangs: Unter einer allgemeinen Zielorientierung etabliert sich der Zusammenhang aus wei-

---

siger Herrschaft befreit ist (Ebd., S. 101f.; Hervorhebungen bei Meyer).“ Mit anderen Worten: Wir können uns *sinnvoll* über Dinge *verständigen*.

<sup>383</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. A. a. O., S. 103.

<sup>384</sup> Ebd., S. 103.

teren Zielen, Inhalten und Methoden. Meyer hat versucht ein Raster in Form einer Tabelle zu entwerfen, das diese Vermittlungsleistung der angesprochenen drei Kategorien verdeutlicht.

„In dem Raster werden die drei Dimensionen der Erfahrung von Welt [Arbeit, Interaktion und Sprache, R. J.] mit den drei Grundbegriffen der Konstitution des Unterrichtsprozesses, nämlich mit dem Ziel-, dem Inhalts- und dem Methodenbegriff verknüpft. Dadurch entstehen neun Felder, in denen die vom Schüler im Unterricht zu erbringenden Lern- und Entwicklungsaufgaben auf einer - zugegeben hoch abstrakten - Betrachtungsebene verortet werden können.“<sup>386</sup>

	<b>ARBEIT</b>	<b>INTERAKTION</b>	<b>SPRACHE</b>
<b>Inhaltsaspekt</b>	Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten in gesellschaftlich relevante Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge	Vermittlung des kulturellen Traditionszusammenhangs einer Gesellschaft	Vermittlung der Sprach- und Symbolsysteme einer Gesellschaft
<b>Methodenaspekt</b>	Vermittlung von Arbeitstechniken, Arbeitstugenden und Lernstrategien	Befähigung zur bewußten Rollenübernahme und -weiterbildung	Befähigung zur disziplinierten, rationalen Auseinandersetzung und Verständigung
<b>Zielaspekt</b>	Befähigung zum zielgerichteten, effektiven und selbständigen Arbeiten in zukünftigen Lebenssituationen = <b>Sach- bzw. Fachkompetenz</b>	Einübung in solidarisches Handeln = <b>Sozialkompetenz</b>	Entwicklung der Kreativität, des Urteilsvermögens und der Selbstkritik = <b>Sprach- bzw. kommunikative Kompetenz</b>

Das tabellarische Raster versucht Defizite bei der Planung von Lehr-Lern-Prozessen aufzudecken. Beispielhaft ergänzt Meyer dazu:

„ - Die Sach- oder Fachkompetenz eines Schülers wäre unzulänglich entwickelt, wenn sie nur auf Kenntnisse und Einsichten begrenzt bliebe und nicht auch die Entwicklung von Arbeits- und Lerntechniken einschloße.

<sup>385</sup> Ebd., S. 104.

<sup>386</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. A. a. O., S. 104; und zur folgenden Tabelle 104f.

- Der Aufbau von Sprachkompetenzen wäre wenig wert, wenn er nicht auch zur rationalen Verständigung (= Diskursfähigkeit) und zur Selbstkritik beitrüge.
- Ein Schüler, der einseitig die zweckrationalen Strategien methodischen Arbeitens und die dazugehörigen Kenntnisse erlernt, wird zum 'Fachidioten';
- erst die Einbindung der methodischen Kompetenzen des Schülers in soziale Strukturen, also die Entwicklung seiner sozialen Lernfähigkeit *und* die Qualifizierung zu einer sprachlich vermittelten Selbstkritik kann diese Gefahr bannen.<sup>387</sup> Anders ausgedrückt heißt das:

„Erst dann, wenn der Schüler gelernt hat, Sach-, Sozial- und Sprachkompetenzen vernünftig miteinander zu verknüpfen, ist der Lernprozeß zum Abschluß gebracht. Erst das gelingende Ineinander von Arbeit, Interaktion und Sprache befähigt den Schüler zum aufrechten Gang in schwierigem Gelände, ja, es könnte den Schülern Heimat stiften - einen Raum, in dem sie zufrieden arbeiten, solidarisch handeln und sich vernünftig verständigen.“<sup>388</sup>

Meyer benennt den Schlüssel dazu: die Methodenkompetenz. In den folgenden Zitaten von Hilbert Meyer wird eine erste grundlegende Definition dessen gegeben, was mit Methodenkompetenz gemeint bzw. was darunter zu verstehen ist. Die Zitate bedienen sich dabei der Erklärung des Tätigkeitsaspekts von Methodenkompetenz:

„Dabei handelt es sich aber nicht um einen weiteren, vierten Kompetenzbereich neben den Sach-, Sozial- und Sprachkompetenzen, sondern um das [...] kritische Durchdenken und bewußte Einüben der drei Kompetenzbereiche.“<sup>389</sup> Das heißt, daß die

„‘Methodenkompetenz’ [...] sich auf die im Unterricht aufgebauten Sach-, Sozial- und Sprachkompetenzen (bezieht), [...] aber über die bloße Fähigkeit zur Reproduktion dieser Kompetenzen hinaus (geht). Gemeint ist das bewußte Wahrnehmen des Methodischen im methodischen Handeln. Methodenkompetenzen dürfen nicht isoliert von inhaltlichen Fragestellungen und Aufgaben ‘gepaukt’ werden. Sie sollen aus der gestellten Lernaufgabe heraus plausibel werden. [...] Der Lehrer sollte aber immer im Auge behalten, daß mit ‘Methodenkompetenz des Schülers’ mehr als eine bloße Addition jederzeit abrufbarer Arbeits- und Verfahrenstechniken gemeint ist. Methodenkompetenz soll den Schüler zum aufrechten Gang in unübersichtlichem Gelände befähigen - es geht also um ein

<sup>387</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. A. a. O., S. 106; Hervorhebungen bei Meyer.

<sup>388</sup> Ebd., S. 107.

<sup>389</sup> Ebd., S. 107.

ganzheitliches, Kopf- und Handarbeit integrierendes Begreifen, Beurteilen, und Bewältigen von Handlungssituationen.“<sup>390</sup>

In  $H_2$  und  $H_3$  entwickelt sich dieser Vorgang. Methodenkompetenz wird dadurch erreicht und gelernt, daß Lehrende und Lernende sich im handelnden Umgang dem Thema annähern und durch diskursive Konsensfindung die Lernziele gemeinsam vereinbaren. Nach meiner Überzeugung wird der ‘aufrechte Gang’ durch diesen Verlauf einer Lehr-Lern-Situation gelernt. D. h., daß sich dadurch ebenfalls die obersten Erziehungsziele weitestgehend verwirklichen lassen bzw. ein guter Schritt in Richtung Realisierung derer getan wird.

$H_2$  und  $H_3$  stehen, wie wir gesehen haben, in fließendem Übergang zueinander. Sollte auf dieser Ebene, aus welchen Gründen auch immer, keine gemeinsame Basis entstehen, dann muß unter Umständen eine Zwischenebene als Meta-Reflexion der aktuellen Situation eingeschoben werden, und der bis dahin gekommene Verlauf womöglich gekippt und abgebrochen werden. Dann muß danach eine neue Planungsebene erfolgen.

Mit der Bezeichnung ‘(keine) gemeinsame Basis’ will ich nicht ein harmonisiertes Miteinander verstanden wissen. Das wäre unrealistisch; man kann es nicht immer allen recht machen. Die konzertierte Aktion auf der Ebene  $H_3$  muß darin bestehen, im diskursiven Legitimationsverfahren möglichst einen Konsens über den begründeten Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen. Die konzertierten Lernziele, die aus diesem Prozeß in  $H_3$  entstehen, bilden die neuerliche Informationsausgangsbasis für den Handlungsbaustein  $H_4$ . Die Beschreibung dessen erfolgt im nächsten Abschnitt.

## **2.6 Handlung $H_4$** **(Das Lern-Spiral-Modell im Lern-Spiral-Modell)**

$H_4$  ist, und das habe ich schon innerhalb der Beschreibung zu den Reflexionsvorüberlegungen in  $H_1$  unter PLANUNG 1 angedeutet, ein eigenes Lern-

---

<sup>390</sup> MEYER, H.: UnterrichtsMethoden II. A. a. O., S. 153; Hervorhebung bei Meyer.

Spiral-Modell im Konzept der konzertierten Handlung, welches sich wiederum in Form des Lern-Spiral-Modells darstellt. Was heißt das? Das heißt, daß sich in  $H_4$  nochmals die einzelnen Handlungsschritte von der Information über die Konzeption und Aktion bis hin zur Reflexion vollziehen.

### **2.6.1 Information (INFO 3)**

Der Handlungsschritt Information kann auch mit INFO 3 untertitelt werden. Die konzertierten Lernziele aus  $H_3$  bilden die konkrete Informationsbasis für den weiteren konkreten Verlauf der Umsetzung derer und damit auch der kleingearbeiteten Richt- und Grobziele. Das bedeutet, daß die konzertierten Lernziele zum Teil schon sehr genaue Angaben über das letztendliche anzustrebende Handlungsergebnis enthalten können aber nicht müssen. Die Information, die in den gemeinsam vereinbarten LZ steckt, kann sich sowohl auf die inhaltliche Thematik als auch auf die weitere methodische Vorgehensweise oder Ziele beziehen. Lernziele sind Grobziele und besitzen damit einen mittleren Abstraktionsgrad.

### **2.6.2 Konzeption (PLANUNG 3)**

Im Handlungsschritt 'Konzeption' werden die Feinziele, und damit die Handlungsprodukte geplant. Des weiteren werden im L-S-M-Schritt 'Konzeption' (der im Untertitel auch PLANUNG 3 genannt wird) aufgrund der vorhandenen Informationsbasis aus  $H_3$  die konkreteren Überlegungen zu der methodischen Umsetzung der angestrebten Handlungsprodukte angestellt. Neben der konkreten Planung der Ziele (FZ), der konkreten Methoden zur Umsetzung derer und das dazu nötige Material (Medien), wird die Reflexion der konkreten Lehr-Lern-Situation  $H_4$  in diesem Schritt geplant. Diese Überlegungen werden sich auf die inhaltlichen Aspekte, die reflektiert wer-

den sollen, sowie auf die methodische Umsetzung der Reflexion beziehen. Die Auswertungsüberlegungen werden sich hierbei vornehmlich auf die einzelnen Handlungsschritte von H<sub>4</sub> konzentrieren.

H<sub>4</sub> ist ein Baustein, der weitestgehend und soweit möglich in eigenverantwortlicher Selbstbestimmung von den Lernenden durchgeführt werden soll. Das heißt, daß neben den eigentlichen Handlungsprodukten der Lerneinheit, die Erreichung der Feinziele, die einen Schwerpunkt der Reflexion darstellen, auch eine umfassendere Auswertung des Lehr-Lern-Prozesses von H<sub>4</sub>, also aller einzelnen Schritte des L-S-Ms, vorgenommen werden soll. Diese bezieht sich vor allem auf die anderen Schritte in H<sub>4</sub>, also 'Information', 'Konzeption' und 'Aktion'.

Das bedeutet zum einen, daß die Lernenden die Ziele, hier FZ, die sie sich im Schritt 'Konzeption' im Hinblick auf die zu erreichenden Ergebnisse gesetzt haben, reflektieren. Aber auch die Kleinarbeitung derer, die Planung der methodischen Umsetzung, die Planung des Medieneinsatzes zur methodischen Umsetzung und die konkrete Umsetzung (also die spezifische 'Aktion') sollen reflektiert werden. Zum anderen soll eine Gesamtevaluation aller Handlungen, an denen die Lernenden Teilhabe haben, vollzogen werden. Da die Lernenden schon angefangen haben, auf den Ebenen H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> zu 'arbeiten' und zu lernen, sollen aus pädagogischer Sicht, diese Handlungen ebenfalls mit in die Reflexion einbezogen werden. Werden sie nicht explizit in die Reflexionsüberlegungen für den Handlungsschritt 'Reflexion' in H<sub>4</sub> von den Lernenden mit berücksichtigt, liegt es an der oder dem Pädagogin/en dies mit in H<sub>5</sub> aufzugreifen. Das erkläre ich im Anschluß zu H<sub>5</sub>.

### 2.6.3 Aktion

Der L-S-M-Schritt 'Aktion' bezieht sich auf die konkrete Umsetzung der Feinziele. Bis hier sind 'nur' *Überlegungen* zu der eigentlichen Handlung zur Sprache gekommen. In der 'Aktion' verwirklicht sich nun die '*psychomotorische*' Umsetzung der Lehr-Lern-Einheit. Es geht in diesem Schritt um die ganz konkrete, daß heißt fest umrissene und greifbare Umsetzung des

kleingearbeiteten Richtziels 2. Grades A. Im Punkt H<sub>4</sub>/Konzeption habe ich von sogenannten Handlungsprodukten gesprochen, mit denen die Feinziel-ebene angesprochen sein sollte. Was verstehe ich detailliert darunter?

Der Mensch ist aktiv, ein tätiges Wesen. In dieser Tätigkeit kommen alle Dimensionen des Menschen zum Vorschein; einige stärker, andere schwächer oder manchmal auch nur zeitversetzt. In der handelnden Auseinandersetzung mit einem Thema, einem Lerngegenstand, kann der Mensch sich der Signifikanz des Lerngegenstandes bewußter werden, ihn besser wahrnehmen. Dieses zentrale Moment soll aber nicht nur die Vorbereitungen des Lehr-Lern-Prozesses durchdringen, also die Planung und den Einstieg, sondern vor allem auch die konkrete Umsetzung desselben. Die Feinziele, die (hauptsächlich) von den Lernenden auf der Grundlage der konzertierten (Grob-)Lernziele weiter kleingearbeitet werden (sollen), sollen sich in sogenannten Handlungsprodukten verwirklichen. Das gesamte KkH ist auf dieser Grundlage, auf diesem Verständnis gebaut: Handelnd (Lernen) lernen. Diesen Punkt greife ich nochmals unter dem Kapitel zur didaktischen Bedeutung des Konzepts der konzertierten Handlung auf. Zurück zur konkreten Aktion:

Es geht in diesem Zusammenhang also darum, das Thema sich nicht nur handelnd anzueignen oder sich ihm handelnd anzunähern, sondern es auch 'handelnd zu behandeln', es handelnd zu Ende zu bringen. Und zwar ist das hier angesprochene und explizit gemeinte Handeln nicht mehr das Handeln im Sinne des deskriptiv-analytischen Handlungsbegriffs, der, wir erinnern uns, jegliches materielle, praktische wie immaterielle, geistige Handeln als Handlung umschreibt, sondern in diesem Kontext geht es um das Handeln im präskriptiven Sinne: Es geht um eine politisch und pädagogisch verantwortliche Praxis hinsichtlich des Inhalts und des/der Ziels/e.

Jank/Meyer sagen, daß es nicht damit getan ist, „daß die Schüler durch die Klasse wuseln und am Stundenende glücklich und erschöpft sind. Es muß auch etwas Vernünftiges dabei herauskommen!“<sup>391</sup> In welchem Bezug das KkH zu beiden Handlungsbegriffen steht, wird ebenfalls im Kapitel zur didaktischen Bedeutung herausgestellt werden.

---

<sup>391</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 353.

Was genau ist mit diesen Handlungsprodukten gemeint? Hilbert Meyer sagt dazu, daß „Handlungsprodukte [...] die veröffentlichungsfähigen materiellen und geistigen Ergebnisse“<sup>392</sup> eines Lehr-Lern-Prozesses sind. In bezug auf Schule spricht Meyer davon, daß diese Handlungsprodukte auf größere Vorhaben und Projekte wie z. B. Elternabende, Feste, Klassenfahrten etc. ausgeweitet werden können.<sup>393</sup>

Das kann mitunter auch in sozialpädagogischen Einrichtungen und Lehr-Lern-Prozessen sehr sinnvoll sein. Dennoch geht es mir weniger darum, daß diese Handlungsergebnisse veröffentlicht und ausgestellt werden können (oder sollen), sondern vielmehr darum, daß sich die Lernenden in der Erarbeitung eines Themas in Form eines Handlungsproduktes lernend viel mehr verwirklichen können. Die Erstellung eines Handlungsproduktes, auf das sich alle (Lehrende und Lernende, aber ganz besonders die Lernenden unter sich) geeinigt haben, verschweißt eine Gruppe zu gemeinsamem und solidarischem Handeln. Ein (oder mehrere) Handlungsprodukt(e) kann bzw. können von vielen zur gleichen Zeit angegangen werden. Die einzelnen unterschiedlichen Dimensionen, die der Mensch ist, können sich bei den verschiedenen Lernenden ausdehnen. Die Erstellung eines Handlungsproduktes ermöglicht einen sehr weitreichenden Lernprozeß. Einerseits wird geistig wie praktisch gelernt (bezogen auf das Erlernen von einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten), andererseits wird dadurch, daß ein Handlungsprodukt in der Regel so angelegt ist, daß viele gemeinsam und nicht jede/r für sich an einem Thema arbeitet, sozial gelernt.

Meyer sagt: „Der Begriff Handlungsprodukt wird also in einem sehr weiten, Kopf- und Handarbeit integrierenden Verständnis benutzt.“<sup>394</sup> Daß diese Handlungsorientierung eben nicht zu einem „blinden Aktionismus, zu ‘action and fun’“<sup>395</sup> im Sinne des deskriptiv-analytischen Handlungsbegriffs verkommen darf, dafür muß im besonderen in den Handlungsbausteinen H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> gesorgt werden.

Die oder der Pädagogin/e hat hier eine sehr weitreichende und verantwortungsvolle Position und Aufgabe. Auch wenn auf den Handlungsebenen H<sub>2</sub>

---

<sup>392</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 158.

<sup>393</sup> Vgl. ebd., S. 158.

<sup>394</sup> Ebd., S. 158.

<sup>395</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 160; Hervorhebung bei Meyer.

und H<sub>3</sub> nicht die einzelnen Feinziele (sprich Handlungsprodukte) bestimmt, sondern nur die Lernziele (auf der Grobzielebene) gemeinsam vereinbart werden, liegt es an der pädagogischen Kraft festzulegen, daß die Handlungsbezüge der Lehr-Lern-Einheit sorgfältig und behutsam darin integriert werden. Dies bedeutet, daß die didaktischen Funktionen dieser Handlungsorientierung für die Lernenden (besser noch mit ihnen gemeinsam) transparent gemacht werden müssen. Außerdem besteht für die Pädagogin nicht nur die Möglichkeit sondern auch die Pflicht während des gesamten Lehr-Lern-Prozesses, und im besonderen in den Teilen desselben, in denen die Lernenden dazu angehalten sind, weitestgehend selbständig tätig zu werden (H<sub>4</sub>), ihre lehrende Rolle mit beratender und damit einhergehender pädagogischer Arbeit auszufüllen.

Wie ich schon einmal deutlich darauf hingewiesen habe, bedeutet Zurücknahme der/des Pädagogin/en nicht Aufgabe, sondern konsequente Erfüllung seiner/ihrer lehrenden Tätigkeit. Diese Zurücknahme besteht aber keinesfalls in dem Punkt, sich aus dem Lehr-Lern-Prozeß zurückzuziehen sondern im Gegenteil darin, die ganze Zeit dabeizubleiben, zu beobachten, evtl. zu bestimmen und autoritativ einzugreifen. Der Anspruch, den Lernenden soviel Selbstbestimmung und Eigenverantwortlichkeit zu geben und zu erhalten wie möglich, wird damit nicht aufgegeben. Es wird in jeder Lehr-Lern-Situation die dialektische Beziehung zwischen Führung und Selbsttätigkeit zum Vorschein kommen. Sie kann nicht aufgehoben werden. Führung zur Selbsttätigkeit ist Erziehung selbst! Aber es liegt ein Unterschied darin, ob ich von Anfang führe und bestimme oder ob meine Führung auf Selbstbestimmung der Lernenden ausgerichtet ist.

Zurück zu den Handlungsprodukten: Was sie genau sind, hat Meyer in Form einer, seinem Anspruch nach nicht vollständigen und nur als Anregungen gebender gedachten Liste in seinem Praxisband Unterrichtsmethoden geliefert. Einige Beispiele sind:

„Zeitungen oder Zeitschriften machen [...] Fotomontagen machen [...] einen Video-Film drehen [...] einen Mitmach-Zirkus einstudieren [...] Pantomime, Revue, Kabarett inszenieren [...] eine Schulversammlung organisieren; eine Eingabe beim Schulleiter/bei der Regierung/bei politischen

Interessenvertretern machen; Politiker besuchen [...] Aktionen, Planspiele, Simulationen machen [...].<sup>396</sup>

An dieser Stelle sei schon mal vorausgeschickt, daß die 'Aktion', die sich letztlich auf die konkrete Umsetzung der Handlungsprodukte bezieht, außerhalb des L-S-Ms steht. Aber auch diese Beschreibung und weitergehende Erklärung möchte ich in der didaktischen Bedeutung des KkH aufnehmen. Der letzte Handlungsschritt in H<sub>4</sub> ist die 'Reflexion'.

#### 2.6.4 Reflexion

Der Lern-Spiral-Modell-Schritt 'Reflexion' in H<sub>4</sub> beinhaltet die Reflexionskriterien, die die Lernenden (weitestgehend alleine, aber dennoch unter Mithilfe der/des Pädagogin/en) im H<sub>4</sub>-Schritt 'Konzeption' beschlossen haben. Es geht hierbei darum, daß alles das, was die Lernenden 'getan' haben, reflektiert wird. Damit wird es für sie hauptsächlich um die 'Aktion', die Erstellung der Handlungsprodukte in bezug auf die dafür gesetzten Feinziele (in H<sub>4</sub>/Konzeption) gehen. Da die Lernenden aber im Konzept der konzertierten Handlung schon viel eher anfangen zu arbeiten, zu 'handeln' oder 'in Aktion zu treten', sollen aus Sicht der PädagogInnen auch diese Tätigkeiten reflektiert werden. Es wird darauf ankommen, wie weit dieses Anliegen von den Lehrenden auf den betreffenden Ebenen bzw. Handlungsbausteinen den Lernenden transparent gemacht wurde und nahe gebracht worden ist, daß die Lernenden dann selbst schon Kriterien dafür aufstellen und diese tatsächlich unter die 'Reflexion' in H<sub>4</sub> mit evaluieren.

Es könnte an dieser Stelle der Eindruck entstehen, daß grundsätzlich alle Zielgruppen, egal welchen individuellen anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen diese 'ausgesetzt' sind, dazu fähig sind, diese doch kognitiv abstrakte Leistung zu erbringen. Daß diesem nicht so ist, sei an dieser Stelle bereits vermerkt und für eine ausführlichere Betrachtung auf

---

<sup>396</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 158f. Dies ist nur eine kleine Auswahl; für weitere siehe unter der hier angegebenen Stelle.

den folgenden Abschnitt (2.7) hingewiesen. Es gilt hier, was für das gesamte Konzept gilt:

Ein eigenverantwortliches, selbsttätiges Vorgehen und 'Aktiv-werden' der Lernenden auf den einzelnen Handlungsebenen kann nur insoweit erfolgen, als sie dazu auch Hilfe und Unterstützung von den Lehrenden bekommen; in inhaltlicher wie in methodischer Hinsicht. Mit anderen Worten: Es geht nicht nur darum, den Lernenden transparent zu machen, daß eine Reflexion sinnvoll ist sondern auch darum, was darunter zu verstehen ist und wie sie sich durchführen läßt.

Die Reflexion in und von H<sub>4</sub>, deren Kriterien ebenfalls in H<sub>4</sub> im Handlungsschritt 'Konzeption' erstellt worden sind, bildet eine kleine Schnittmenge oder Verbindung mit dem Handlungsbaustein H<sub>5</sub>, welcher die Reflexion des gesamten Konzepts der konzertierten Handlung beinhaltet.

## 2.7 Handlung H<sub>5</sub>

Der letzte Baustein des Konzepts der konzertierten Handlung ist Handlung H<sub>5</sub>. H<sub>5</sub> beinhaltet die Gesamt-Evaluation des KkH. Wie ich schon im Abschnitt zu H<sub>1</sub> beschrieben hatte, werden die dafür entsprechenden Kriterien dort unter PLANUNG 1 von der lehrenden Person aufgestellt. H<sub>5</sub> soll die Reflexion des gesamten Lehr-Lern-Prozesses integrieren. Es geht also in H<sub>5</sub> darum, alle Handlungsbausteine von H<sub>1</sub> bis H<sub>4</sub> zu evaluieren. Da das KkH ein Raster zur Planung, Durchführung und Reflexion von pädagogischen Lehr-Lern-Prozessen ist, geht es hier unter anderem in erster Linie darum, zu überprüfen, ob im Sinne des Konzepts der konzertierten Handlung pädagogisch gearbeitet wurde. Die Evaluation des gesamten Konzepts der konzertierten Handlung ist für die oder den Pädagogin/en von großer Wichtigkeit. Sie hilft ihr/ihm bei der Planung und Durchführung zukünftiger Lehr-Lern-Prozesse.

Die Kriterien, die dafür in H<sub>1</sub>/PLANUNG 1 aufgestellt werden, beziehen sich unter der allgemeinen Zielorientierung Selbstbestimmung, Emanzipation, Mündigkeit, Partizipation zunehmend auf das pädagogische Handeln der

oder des Erzieherin/s. Untersucht wird hierbei, inwieweit die lehrende Person es geschafft hat, in allen Teilen des Konzepts den übergeordneten Ansprüchen gerecht zu werden. Die thematische Reflexion wird sie unter Rücksichtnahme des L-S-M-Schritts 'Reflexion' in H<sub>4</sub> gesondert mit aufnehmen. Da H<sub>5</sub> eine Gesamtevaluation bedeutet, werden sich hier einige Überschneidungen ergeben. Die Überprüfung der Methodenkompetenz wird sie unter Reflexionskriterien bezüglich ihres pädagogischen Handelns in allen Handlungsbausteinen vornehmen (vgl. hierzu auch 2.4.2.4). Hierbei kann es unter den günstigsten Umständen auch zu einer Überschneidung von H<sub>4</sub>/Reflexion und H<sub>5</sub> kommen. Wenn die Zielgruppe in der Lage ist, das Erziehungskonzept, hier das KkH, zu 'durchschauen' bzw. wenn sie intellektuell dazu fähig ist, das Prinzip der Beteiligung der Lernenden an ihrem Lehr-Lern-Prozeß zu verstehen (unter der Voraussetzung, daß dieses Prinzip von der lehrenden Person transparent vermittelt wurde), dann werden sie auch schon in H<sub>4</sub> Reflexionskriterien mit aufnehmen, die sich auf ihre eigene Tätigkeit und auf die der lehrenden Person bezüglich der Handlungen in H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> beziehen. Dies ist allerdings zielgruppenabhängig; nicht nur im Hinblick darauf, ob sie dieses Vorgehen verstehen, sondern auch ob es sich überhaupt lohnt, das Vorgehen spezifisch zu thematisieren bzw. den Lernenden transparent zu machen. Unter einer bestimmten Altersgrenze ist es aus entwicklungspsychologischen Gründen zum Beispiel nicht sinnvoll, da hierfür ein bestimmter Grad an kognitivem Abstraktionsvermögen vorhanden sein muß. Festzuhalten bleibt dennoch, daß H<sub>2</sub>/H<sub>3</sub> implizit mitreflektiert werden, wenn die Zielgruppe in H<sub>4</sub> neben dem Handlungsschritt 'H<sub>4</sub>/Aktion' auch den der 'Konzeption' und der 'Information' in H<sub>4</sub> mit auswerten. Denn 'Information' (= INFO 3) und 'Konzeption' (= PLANUNG 3) haben sich ja aus den konzertierten Lernzielen aus H<sub>3</sub> ergeben. Es liegt an dem Pädagogen, dieses zu bedenken und schon im Vorhinein darauf Einfluß auszuüben, welche Kriterien in H<sub>4</sub>/Reflexion aufgenommen werden können bzw. sollen. Sollten sie von den Lernenden für H<sub>4</sub>/Reflexion nicht berücksichtigt werden, müssen diese Überlegungen in H<sub>5</sub> ihren Platz wiederfinden.

Was können wir insgesamt für H<sub>5</sub> festhalten? Der/die ErzieherIn muß sich in H<sub>1</sub>/PLANUNG 1 zu der methodischen und inhaltlichen Umsetzung der Evaluation Gedanken machen, die in H<sub>5</sub> stattfindet.

Da hierfür die Absicht im Vordergrund steht, von den Lernenden eine Rückmeldung zu bekommen, muß der oder die Lehrende hierbei wieder Kreativität bezüglich der Einbeziehung der Lernenden in diesen Prozeß beweisen. Grundsätzliche Informationen, die sie in bezug auf die Gestaltung dieses Vorgangs braucht, wird sie aus der Bedingungsanalyse entnehmen. Eine Reihe von Reflexionsmethoden bietet Schilling in seinem doppelbändigen Werk 'Methodenbuch Jugendarbeit'<sup>397</sup> an, die sich meiner Meinung nach sehr gut zu diesem Zweck eignen. Insgesamt 50 (!) Methoden zeigt Schilling in den beiden Bänden auf, mit denen eine Auswertung vollzogen werden kann. Ich möchte sie an dieser Stelle nicht erwähnen, sondern nur darauf verweisen.

Was muß ich weiterhin beachten? Die methodische Umsetzung einer Reflexion steht in direktem Zusammenhang mit der Zielgruppe. In den erwähnten Büchern von Schilling sind Reflexionsmethoden aufgeführt, die sich auf eine bestimmte Zielgruppe, nämlich Jugendliche, beziehen. Das heißt, daß ich mir für andere Zielgruppen, speziell jüngere, alternative Formen überlegen muß. Die Bedingungsanalyse wird hierzu erste wegweisende Kriterien geben. Die Lernenden werden in H<sub>5</sub> wieder zur Mitarbeit und Tätigkeit aufgefordert: Das gesamte Konzept der konzertierten Handlung ist darauf konzipiert, die Lernenden soweit es geht an ihrem Lehr-Lern-Prozeß zu beteiligen. Durch dieses ständige Handeln im deskriptiv-analytischen wie im präskriptiven Sinne werden sich die Lernenden ihre Methodenkompetenz immer weiter ausbauen und lernen, ihren Lernprozeß immer selbständiger zu organisieren. Das ist meine Überzeugung. Meyer sagt: „Die Methodenkompetenz des Schülers besteht aus der Fähigkeit, den eigenen Arbeits- und Lernprozeß bewußt, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten.“<sup>398</sup> Für die oder den Pädagogin/en hat das Konzept der konzertierten Handlung ganz besonders in bezug auf H<sub>1</sub> und H<sub>5</sub> besondere Bedeutung. Diese sind

---

<sup>397</sup> Siehe hierzu SCHILLING, J.: Methodenbuch Jugendarbeit. Band 1. München: Kösel Verlag 1982 und DERSELBE: Methodenbuch Jugendarbeit. Band 2. München: Kösel Verlag 1985.

<sup>398</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. A. a. O., S. 107.

die Handlungsbausteine, die in völliger alleiniger Verantwortung geplant und durchstrukturiert werden müssen. Auch wenn, oder besser gerade weil es der Anspruch des KkH ist, den Lernenden soviel Eigenverantwortung, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit zuzumuten wie irgend möglich, bleibt sehr viel zu tun für die Lehrenden. Das Konzept der konzertierten Handlung stellt höchste Ansprüche an die pädagogische Kompetenz, Lehr-Lern-Prozesse zu planen, durchzustrukturieren, durchzuführen und auszuwerten. Mit dem Handlungsbaustein H<sub>1</sub> steht und fällt das gesamte Konzept und damit der pädagogische Anspruch Lernen (lernen) zu ermöglichen. Nur wenn der oder die ErzieherIn H<sub>1</sub> genauestens durchdacht und geplant hat, kann sie oder er für die Handlungsbausteine H<sub>2</sub>, H<sub>3</sub> und H<sub>4</sub> offen und kreativ genug bleiben, um diese im weiteren Verlauf gemeinsam mit den Lernenden anzugehen. In H<sub>3</sub> und H<sub>4</sub> definiert sich die lehrende Rolle zunehmend als ModeratorIn, BeraterIn und HelferIn für selbstorganisierte Lernprozesse der Lernenden.

### **3. Drittes Kapitel: Die didaktische Wendung des Konzepts der konzertierten Handlung**

#### **3.1 Einführung**

Im folgenden Kapitel will ich das fortsetzen, was ich in Ansätzen schon im vorangegangenen Kapitel begonnen habe: Ich möchte das Konzept der konzertierten Handlung aus einer spezifizierteren, nämlich didaktischen Sichtweise näher unter die Lupe nehmen. Es geht mir um die Bedeutung des Konzepts aus didaktischer Perspektive. Dies will ich an einigen selektiven Punkten festhalten. Während ich im vorangegangenen Kapitel die einzelnen Handlungsbausteine eingehend erläutert und in diesem Zusammenhang 'didaktisch/methodische Erscheinungen' zum Teil intensiver mitbehandelt, zum Teil nur am Rande erwähnt habe, möchte ich im nun kommenden Teil der Arbeit auf Elemente eingehen, die sich meines Erachtens im besonderen aus dem KkH ergeben. Im einzelnen erkenne ich dafür:

- a) die Orientierung auf die/den Lernende/n bzw. Subjektorientierung (SchülerInnenorientierung),
- b) die Orientierung an der Tätigkeit (Handlungsorientierung),
- c) die dialektische Beziehung zwischen Führung und Selbsttätigkeit,
- d) das Lern-Spiral-Modell (und in Verbindung damit der deskriptiv-analytische und der präskriptive Handlungsbegriff).

Es mag noch einige Elemente mehr geben, die es wert wären, unter dem Aspekt des KkH intensiver betrachtet zu werden. Ich möchte mich aber für diese Arbeit auf die genannten Bereiche beschränken.

Das Postulat der Subjektorientierung ist im Konzept der konzertierten Handlung implizit, denn es steht ja unter dem Anspruch, Selbstbestimmung und Mündigkeit bei den Lernenden zu fördern bzw. zu erreichen. Damit einher geht das emanzipatorische Erziehungsverständnis. Sollen diese Elemente (Selbstbestimmung des Subjekts durch Emanzipation) zusammengehen, dann müssen sich Erziehungsprozesse am Subjekt orientieren:

„Für die Erziehungswissenschaft konstitutiv ist das Prinzip, das besagt, daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjekts haben; dem korrespondiert, daß das erkenntnisleitende Interesse der Er-

ziehungswissenschaft das Interesse an Emanzipation ist. [...] Sie wendet sich also kritisch gegen all jene Erziehungsverhältnisse, die die Verdinglichung - die Unterdrückung der Vernunft im Dienste empirischer Heteronomien - weiter betreiben, oder auch gegen solche, die ihr nicht entgegenzuwirken vermögen.“<sup>399</sup>

Die drei zuerst genannten Bereiche weisen unter didaktischer Perspektive eine Art fließende Grenze auf. Die Subjektorientiertheit kann für mich letzten Endes nur mit einer verstärkten Konzentration auf die handelnde Tätigkeit der Subjekte einhergehen. Wenn ich als Pädagoge/in in diesem Sinne ein besonderes Augenmerk auf die Lernenden lege, dann stehe ich in diesem Zusammenhang in einem gesteigertem Maße in der dialektischen Beziehung zwischen Führung und Selbsttätigkeit.

### 3.2 Klärung des Begriffs Didaktik

Was genau heißt denn jetzt ‘unter didaktischer Perspektive betrachtet’? Bevor ich im folgenden die einzelnen Punkte unter didaktischer Perspektive untersuchen kann, muß ich (spätestens jetzt) klären, was mit Didaktik gemeint ist bzw. was mein eigenes Verständnis davon beinhaltet.

Bisher habe ich den Begriff Didaktik sehr selbstverständlich benutzt, ohne ihn näher definiert oder umschrieben zu haben. Jetzt, wo ich das Konzept der konzertierten Handlung, und dieses stellt ja ein Konzept für Lehr-Lern-Prozesse dar und ist somit ein didaktisches Konzept, aus genau dieser Perspektive intensiver erfassen will, ist es an der Zeit, mein Verständnis von Didaktik näher darzulegen. Warum rede ich von *meinem* Verständnis und nicht *dem* Verständnis von Didaktik?

In der Literatur werden verschiedene Möglichkeiten und Wege benannt, nach denen Didaktik als eine Wissenschaft einzuordnen ist. Klafki zum Beispiel erkennt vier verschiedene Bedeutungen, doch zuvor stellt er fest: „Das Wort Didaktik erlaubt vom ursprünglichen Wortsinn her (*didaskhein* =

---

<sup>399</sup> MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. 6. Aufl. München: Juventa Verlag 1973, S. 10.

griech.: lehren; passiv: lernen; substantivisch: Lehre, Unterricht, Schule; adjektivisch: lehrbar u. ä.) keine eindeutige Umgrenzung.“<sup>400</sup>

Aus dieser unterschiedlichen Sichtweise des Ursprungsbegriffs ‘didaskhein’ leiten sich nach Klafki vier grundsätzlich verschiedene Sinngebungen ab: „Heute trifft man im wesentlichen auf vier Bedeutungen: a) Didaktik als Wissenschaft und Lehre vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen (J. Dolch, G. Hausmann). - b) Didaktik als Bildungslehre (O. Willmann), d. h. als Theorie aller auf Bildung bezogenen Probleme (Ziele, Inhalte, Wege; Schulorganisationsprobleme; freier Bildungserwerb; Büchereiwesen). - c) Didaktik als ‘Wissenschaft vom Unterricht’ (P. Heimann, W. Schulz, Th. Schwerdt, H. Becker) bzw. ‘Allgemeine Unterrichtslehre’. [...] d) Didaktik als Theorie der *Bildungsinhalte* und des Lehrplans (E. Weniger) bzw. als Theorie der *‘Bildungskategorien’* (J. Derbolav). [...] Welchem Sprachgebrauch man sich jeweils anschließt, ist eine Frage der Zweckmäßigkeit.“<sup>401</sup>

Auch Schilling hat sich mit einem Definitionsversuch von Didaktik befaßt. Zunächst leitet er vom griechischen Ursprungswort ab, daß es in der Didaktik immer um Lehren und Lernen geht.<sup>402</sup> Später gibt er den LeserInnen neun Definitionsvorschläge und -beispiele für Didaktik aus der Literatur.<sup>403</sup> Er selbst definiert Didaktik für sich über den implikativen Zusammenhang<sup>404</sup> der verschiedenen didaktischen Elemente, die er in seiner und für seine Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik entwickelt hat.<sup>405</sup>

Jank/Meyer erarbeiten in ihrem Buch eine ‘Arbeitsdefinition’ für Didaktik. Ausgehend von einem weiten Gegenstandsbereich der Didaktik, den sie folgendermaßen umschreiben: „Die Didaktik kümmert sich um die Frage,

- wer

- was

<sup>400</sup> KLAFKI, W.: Didaktik und Methodik. In: I. Die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Didaktik. In: RÖHRS, H. (Hg.): Didaktik. 2. unveränd. Aufl. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1971, S. 3; Hervorhebung bei Klafki.

<sup>401</sup> Ebd., S. 4; Hervorhebungen bei Klafki.

<sup>402</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 24.

<sup>403</sup> Vgl. ebd., S. 47.

<sup>404</sup> Dies ist nicht zu verwechseln mit der These des Implikationszusammenhangs von Zielen, Inhalten und Methoden, die ich im zweiten Kapitel erläutert habe. Die didaktischen Elemente, die Schilling in seiner Didaktik entwickelt hat (siehe dazu 2.4.2.1), stehen unter der Betrachtung einer Lehr-Lern-Situation auch in einer wechselseitigen Beziehung zueinander.

- wann
- mit wem
- wo
- wie
- womit
- warum
- und wozu

lernen soll“<sup>406</sup>, definieren sie Didaktik kurzerhand als „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“<sup>407</sup>.

Ich möchte mich dieser etwas weiter gefaßten Definition von Didaktik von Jank/Meyer anschließen. Didaktik ist die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Ich bevorzuge diese Definition, weil sie, erstens, die Termini ‘Lehren’ und ‘Lernen’ in den Mittelpunkt stellt, und weil sie, zweitens, auf den Arbeitsbereich oder das Berufsfeld der Sozialpädagogik m. E. sehr gut anwendbar ist. Sie umschließt schulische wie nicht-schulische Bildungs- und Lehr-Lern-Prozesse und sie umfaßt zudem deren theoretische Deskription und das diesbezügliche praktische Handeln.

Auch Schilling geht auf die praktische Sichtweise von Didaktik ein. Er betrachtet die Didaktik ebenfalls als eine Wissenschaft der Praxis und deutet an, daß ein reines Theorieverständnis von Didaktik ein falsches Verständnis bedeuten würde. „Nichts Schlimmeres könnte einer Didaktik passieren. Didaktik versteht sich als eine Praxiswissenschaft, will Theorie in die Praxis umsetzen.“<sup>408</sup>

Des weiteren möchte ich an dieser Stelle auch die Unterscheidung Jank/Meyers von didaktischen Modellen und Konzepten aufgreifen und hier darlegen, weil sie sich auch für das Konzept der konzertierten Handlung als relevant herausstellt. Ich hatte auf diese Unterscheidung bereits in der Einleitung hingewiesen.

„Mit dem Begriff ‘*didaktisches Modell*’ bezeichnen wir“, so erläutern Jank/Meyer, „[...] ein auf Vollständigkeit zielendes Theoriegebäude zur Analyse und Planung didaktischen Handelns in schulischen und nicht-schulischen Lehr- und Lernsituationen. [...] Von einem ‘didaktischen

---

<sup>405</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 48.

<sup>406</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 16.

<sup>407</sup> Ebd., S. 16.

<sup>408</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 154.

Konzept' bzw. einem 'Unterrichtskonzept' sprechen wir, wenn die strengen Ansprüche auf Vollständigkeit und Allgemeingültigkeit der Theorie nicht erfüllt oder gar nicht gestellt werden.<sup>409</sup>

Das Konzept der konzertierten Handlung versteht sich in genau diesem Sinne als ein didaktisches Konzept (der Name sagt es bereits). Es ist ein Konzept, das ich im Laufe meines Studiums aus verschiedensten didaktischen Ansätzen, Konzepten und Modellen und persönlichen Erfahrungen auf mein eigenes pädagogisches Verständnis hin entwickelt habe.

Da ich dieses Konzept im Hinblick auf das L-S-M von Schilling entworfen habe, möchte ich selbiges in diesem Kapitel als gesonderten Punkt aufnehmen, weil es das Konstrukt, das äußere Gerüst des KkH bildet. In bezug zu Lehren und Lernen steht es insofern, als es das Raster zur Planung, Durchführung und Auswertung solcher Prozesse darstellt. Es geht also wieder einmal (bzw. immer noch) um Lernen.

### **3.3 Weitere eingrenzende Vorbemerkungen zur folgenden didaktischen Betrachtungsweise**

Schilling nimmt für sich und seine Didaktik in Anspruch, im angeblichen Gegensatz zu „den meisten“ AutorInnen die Ziele der Lernenden zu berücksichtigen.<sup>410</sup> Daß dieser Aussage nicht kritiklos zugestimmt werden kann, zeigen Jank/Meyer in ihrem Buch auf, wo sie „ihrem Selbstverständnis nach ganzheitliche und schülerorientierte Ansätze“<sup>411</sup> beschreiben.

Unter diese Ansätze fallen nach dieser Einteilung der Projektunterricht, der Handlungsorientierte Unterricht, der Offene Unterricht und der Erfahrungsbezogene Unterricht. Diese didaktischen Unterrichtskonzepte drücken sich nicht nur dadurch aus, daß sie die Ziele der Lernenden berücksichtigen, sondern daß der/die SchülerIn bzw. Lernende eine ganz zentrale Stellung in den Konzepten erhält. Gudjons bezieht sich ebenfalls in diesem Gedankengang auf die Darstellung der von Jank/Meyer vorgenommenen Einteilung und

---

<sup>409</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 17; Hervorhebungen bei Jank/Meyer.

<sup>410</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 120.

Beschreibung.<sup>412</sup> Er hält fest: „Die meisten der dargestellten didaktischen Modelle konvergieren heute [...] im Postulat der *Schülerorientierung* [...]“<sup>413</sup> Wolfgang Schulz benennt ebenfalls oben genannte Modelle und Konzepte in einem Artikel über Schülerorientierung. Er stellt fest, daß diese Unterrichtskonzepte als verschiedene „*Praxen*, die mit den genannten Begriffen gekennzeichnet werden, [...] nicht trennscharf voneinander abzugrenzen (sind). Sie überlappen sich vielmehr und zeigen gemeinsame Züge.“<sup>414</sup> Ich will hier nicht auf alle konvergierenden Tendenzen eingehen sondern wollte an dieser Stelle nur noch mal verdeutlichen, daß es sich besonders in der heutigen Zeit viele didaktische Ansätze ganz zentral zur Aufgabe gemacht haben, die Lernenden in den Mittelpunkt ihres eigenen Lehr-Lern-Prozesses zu stellen. Und dieses äußert sich eben nicht nur darin, die Ziele der Lernenden zu berücksichtigen, sondern:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen an der Inszenierung, an der Planung solchen Unterrichts mitentscheidend beteiligt sein. Durch *Partizipation an den Entscheidungen* über Ziele, Inhalte, Wege, Mittel und Erfolgskontrolle sollen sie die Selbststeuerung ihrer Lernprozesse, die Mitsteuerung des Unterrichtsgeschehens üben, das *selbstbestimmte Lernen lernen*.“<sup>415</sup>

Aus diesem Anspruch unter der allgemeinen Zielorientierung des Aufklärungspostulats entwickeln sich im Groben zwei Forderungen für die Umsetzung von Lehr-Lern-Prozessen:

- „- Die Lernbewegung der Lernenden gehört ins Zentrum der unterrichtlichen Bestrebungen (Schülerzentriertheit);
- Lernen sollte handelnde Auseinandersetzung mit der Welt sein (Handlungsorientierung) [...]“<sup>416</sup>

Hier ist ein weiteres Mal der enge Zusammenhang zwischen Subjekt- und Handlungsorientierung aufgezeigt. Auch die dialektische Beziehung zwischen Führung und Selbsttätigkeit läßt sich in diesem Kontext erneut vernehmen.

---

<sup>411</sup> Siehe dazu und zum folgenden JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 293ff.

<sup>412</sup> Vgl. GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 230.

<sup>413</sup> Ebd., S. 232; Hervorhebung bei Gudjons.

<sup>414</sup> SCHULZ, W.: Schülerorientierung, Handlungsbezug, Öffnung von Unterricht. In: DERSELBE: Didaktische..., a. a. O., S. 185; Hervorhebung bei Schulz.

<sup>415</sup> Ebd., S. 188; Hervorhebungen bei Schulz.

<sup>416</sup> Ebd., S. 189.

Erik Adam drückt das wie folgt aus: „Die Lösung des Dilemmas der Didaktik, die auf einem entmündigenden Weg zur Mündigkeit und Bildung führen will, ist nur auf der Grundlage einer radikalen Umformulierung der Stellung des Schülers im Bildungsprozeß möglich.“<sup>417</sup>

Ich will mit dieser Betrachtungsweise von Lernendenzentriertheit, Handlungsorientierung und der dialektischen Beziehung zwischen Führung und Selbsttätigkeit auf ein ganz bestimmtes Ziel hinaus. Es ist meine Absicht, in diesem Kapitel aufzuzeigen, daß das KkH versucht, die traditionellen (illusorischen) Wege der didaktischen Machbarkeit, also der sogenannten ‘Erzeugungsdidaktik’ zu verlassen und den Weg der ‘Ermöglichungs-didaktik’ zu begehen. Was wird hierunter verstanden und in welchem Zusammenhang steht es mit dem Konzept der konzertierten Handlung?

Die Ermöglichungsdidaktik beschreibt das Gegenteil der Erzeugungsdidaktik. Erzeugungsdidaktik auf den Punkt gebracht heißt, daß Lernen von der lehrenden Person bei der lernenden Person erzeugt wird. Rolf Arnold stellt fest:

„Obgleich die Reformpädagogik bereits in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts dafür sensibilisiert hatte, daß letztlich die Aneignungsleistung des Lernenden der entscheidende Faktor für den Erfolg von Unterricht sei, waren Pädagogik, Lehrerbildung und Unterricht lange Zeit darum bemüht, es den Natur- und Ingenieurwissenschaften gleich zu tun und Bildung, Unterrichtserfolg oder was auch immer zu ‘erzeugen.’“<sup>418</sup>

Die Ermöglichungsdidaktik geht im Gegensatz dazu ganz zentral davon aus, daß Lernen nicht erzeugt oder ‘gemacht’ werden, sondern höchstens ange-regt, ermöglicht werden kann. Darin liegt die eigentliche pädagogische Arbeit der lehrenden Person. „Die eigentliche Professionalisierungsdimension“, so Arnold weiter, „blieb lange Zeit verschüttet, nämlich die Einsicht, daß Lehrer die Aneignungsprozesse von Subjekten letztlich nur ‘ermöglichen’, produktiv anregen und begleiten können, ohne jedoch den Erfolg von Unterricht wirklich ‘garantieren’ zu können.“<sup>419</sup>

In diesem Begriff bzw. Verständnis der Ermöglichungsdidaktik spiegelt sich der Kern der Subjektorientierung wider. Arnold beschreibt die Ermögli-

---

<sup>417</sup> ADAM, E.: Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1988, S. 20.

<sup>418</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. I; Hervorhebung bei Arnold.

<sup>419</sup> Ebd., S. I; Hervorhebungen bei Arnold.

chungsdidaktik als eine Didaktik, die „von den Lern- bzw. Aneignungsleistungen des Subjektes her entwickelt wird“<sup>420</sup>, während die Erzeugungsdidaktik eine „lehrorientierte Didaktik“ ist, die also von den „Lehr- Interventionen des Lehrenden“ ausgeht und somit „auf einer Trivialisierung des Subjekts“<sup>421</sup> basiert.

Ich möchte für die weitere Präzisierung des folgenden Kapitelinhalts mit einem Zitat von Jost Reischmann und Klaus Dieckhoff einsteigen:

„Didaktik organisiert Lernen für Andere. Wir befinden uns damit im Feld ‘fremdorganisierten Lernens’.“<sup>422</sup>

Das KkH postuliert nicht das fremdorganisierte sondern das selbstorganisierte Lernen. In diesem Sinne steht auch die Ermöglichungsdidaktik, die in Verbindung mit dem Begriff des Lernens den Zusatz ‘lebendig’ als hervorstechendes Moment ihrer Theorie definieren.

Das Konzept der konzertierten Handlung entspricht in vielen Punkten seines Erscheinungsbildes dem der Ermöglichungsdidaktik. Ich werde im folgenden besondere Merkmale dieser Didaktikform in bezug auf die vier von mir genannten Aspekte Subjektorientierung, Handlungsorientierung, lehrende Rolle (dialektische Beziehung zwischen Führen und Selbsttätigkeit) und gesondert das L-S-M beschreibend darlegen und jeweils im Anschluß daran Parallelen und Differenzen zum KkH aufzeigen.

### 3.4 Subjektorientierung/Selbststeuerung

Ein ganz simples Prinzip, das im Grunde von niemandem bestritten wird, bildet die Grundlage, auf der die Ermöglichungsdidaktik fußt: „Der Erfolg

---

<sup>420</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. II.

<sup>421</sup> Ebd., S. II.

<sup>422</sup> REISCHMANN, J. u. DIECKHOFF, K.: „Da habe ich wirklich etwas gelernt!“ In: ARNOLD, R.(Hg.): Lebendiges Lernen<sup>2</sup>. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996, S. 175; Hervorhebung bei Reischmann/Dieckhoff.

jeder Didaktik ist immer abhängig vom Lerner: Lernen kann nur der Lerner selbst; Didaktik kann nur Lernerfolg fördern und ermöglichen; garantieren kann sie ihn nicht.“<sup>423</sup> Wenn also die letztliche Lernleistung nur von dem/der LernerIn selbst erbracht werden kann, dann muß nach diesem Verständnis das Hauptaugenmerk pädagogischer Lehr-Lern-Prozesse auch auf die Lernenden gelegt werden. Es geht darum, die Lernenden dahin zu bringen, daß sie ihre Lernprozesse selbst steuern können. Ich will noch einmal eine kurze Zwischenebene einschieben, warum ich dies für nötig halte. Ich greife hierzu ein weiteres Mal auf Erkenntnisse von Reischmann und Dieckhoff zurück und will im Grunde noch einmal an Punkte erinnern, die ich schon in den vorangegangenen beiden Kapiteln in bezug auf ‘Lernen’ und ‘Lernen lernen’ als relevant hervorhob, die diese Form der didaktisch/methodischen Umsetzung von Lehr-Lern-Prozessen in meinen Augen gerechtfertigt und begründet erscheinen läßt.

Wie wir weiter oben schon festgehalten haben, sind viele didaktische Modelle sehr auf die Tätigkeit der lehrenden Person konzentriert. Laut Reischmann/Dieckhoff erkennt der Amerikaner Malcolm Knowles darin die tragische Tatsache, „daß die meisten von uns nur gelernt haben, belehrt zu werden, und nicht gelernt haben, zu lernen“<sup>424</sup>. Drei kurzfristige und drei langfristige Gründe, warum es besonders wichtig ist, sein Lernen selbst zu steuern, hat Knowles nach Reischmann/Dieckhoff herausgearbeitet:

„(1) Personen, die sich nicht belehren lassen, sondern selber Initiative beim Lernen ergreifen, lernen mehr Dinge und besser als Personen, die passiv zu den Füßen eines Lehrers auf Belehrung warten. (2) Erwachsenwerden und Erwachsensein bedeutet, Verantwortung für das eigene Leben und Lernen zu übernehmen, also zunehmend Selbststeuerung gegenüber Fremdsteuerung zu entwickeln. (3) Viele neueren Entwicklungen in der Erwachsenenbildung (Lernen über Medien, Fernunterricht, Projektlernen...) gehen davon aus, daß Erwachsene die Initiative für ihr Lernen selbst übernehmen; wer dies nicht kann, bleibt zurück.

Langfristig schädlich ist eine passive Belehrungshaltung, weil wir uns in einer Welt befinden, die durch schnelle und umfassende Veränderungen gekennzeichnet ist. Damit veraltet Wissen zunehmend schneller. (1) Der Hauptzweck von Bildung muß damit sein, die Fähigkeit zu entwickeln, selber Wissen zu erwerben. (2) Da sich die Veränderungsprozesse in der Breite des Lebens vollziehen, müssen wir in der Lage sein, von allen Gelegenheiten zu lernen, von Freunden, von Kollegen, von Anbietern, von

---

<sup>423</sup> REISCHMANN/DIECKHOFF: „Da.... In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 175.

<sup>424</sup> Ebd., S. 174.

Medien usw. Auch dafür ist ein hohes Maß an Selbststeuerung notwendig. (3) Da Bildung heute ein lebenslanger Prozeß ist, spielt selbstgesteuertes Lernen in der gesamten Lebenslänge und Lebensbreite eine entscheidende Rolle.“<sup>425</sup>

Aus diesem Zitat läßt sich kurz und knapp folgendes Fazit ziehen:

Zum einen ist selbstgesteuertes Lernen eine grundlegende Voraussetzung dafür, in dieser veränderten und sich ständig verändernden Welt zu leben. Zum anderen kommt diese Einstellung dem eigentlichen Ziel von Erziehung näher: Erziehung ist darauf ausgerichtet, sich selbst überflüssig zu machen, d. h. sie will den Menschen zunehmend mehr in die Lage versetzen bzw. sie will erreichen, daß sich der Mensch zunehmend mehr selbst in die Lage versetzen kann, sein Leben und sein Lernen - ohne erzieherische Hilfe - selbst in die Hand zu nehmen. „Selbstgesteuertes Lernen ist also Ziel jeder Andragogik und Pädagogik.“<sup>426</sup>

Wir können bis hierhin festhalten, daß Lernleistungen oder die Aneignung von etwas nur selbst vom Subjekt vorgenommen werden kann und deshalb die Lehr-Lern-Prozesse auch vom Subjekt her gesehen organisiert werden müssen. Was heißt in diesem Zusammenhang Subjekt, wie wird es definiert?

„Subjekt ist der selbstbestimmte, aktive, die ihn umgebende Welt und die Geschichte gestaltende wie sich selbst durch Arbeit entfaltende Mensch. Dieser ist einmalig und einzigartig und mit ganz individuellen Potentialen ausgestattet, wie er zugleich Teil und Geprägter der Gemeinschaft(en), Gruppe(n), Gesellschaft ist, in denen er lebt. Subjekt ist und wird er durch tätiges und bewußtes In-Beziehung-Treten zur äußeren, ihn umgebenden Welt, wodurch zugleich seine innere Welt sich als individuelle entwickelt. Das Subjekt entwickelt sich in der praktischen gesellschaftlichen Tätigkeit, indem es die vorhandenen wie neuen Bereiche der Welt zum Objekt seiner Tätigkeit und seiner Erkenntnis macht, und dabei seine Kräfte vergegenständlicht (objektiviert), und indem es im Prozeß und mit dem Produkt seiner Tätigkeit sein eigenes Wesen wie das der menschlichen Gattung sich zu eigen macht: durch Gewahrwerden, Nutzen, Genießen und Reflektieren.“<sup>427</sup>

Nach dieser Sichtweise muß ein Lehr-Lern-Prozeß anders als im bisherigen Rahmen organisiert werden. Hans Joachim Müller benennt Konsequenzen,

---

<sup>425</sup> REISCHMANN/DIECKHOFF: „Da.... In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 174f.

<sup>426</sup> Ebd., S. 175.

<sup>427</sup> LISOP, I. u. HUISINGA, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik als universelle Theorie lebendigen Lernens. In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 142.

die ein auf Subjektorientierung bedachter organisierter Lehr-Lern-Prozeß nach sich zieht:

„Durch die Art und Weise ‘wie’ diese Lernprozesse organisiert sind, werden die Lerner veranlaßt, ihre traditionelle Rolle als zu belehrende Objekte, denen die Lerninhalte mehr oder weniger expositorisch dargeboten, d. h. vermittelt werden, zu verlassen. Sie wechseln statt dessen in die Rolle von Lernsubjekten, die durch selbstgesteuerte Such- und Erschließungsaktivitäten sich den Lehrstoff selbstorganisiert aneignen. [...] Wichtigste pädagogische Definitionsmerkmale dieses Lernbegriffs sind deshalb: weniger Vermittlung, mehr selbstorganisierte Aneignung in Form von Selbsttätigkeit sowie eine im Vergleich zum Lehrenden umfänglichere Teilhabe an der Gestaltung des Lernprozesses in Form der Übernahme von Verantwortung, Aktivität, Engagement und Steuerung.“<sup>428</sup>

Diese Subjektorientierung läßt sich in weitere Elemente aufspalten bzw. interpretieren. Der letzte Teil des vorangegangenen Zitats soll mir dabei helfen. Zum einen in bezug auf das Wort ‘Aneignung’:

Erhard Meueler zeigt in seinem Konzept des Lehr-Lern-Vertrags in der Erwachsenenbildung<sup>429</sup> auf, daß der Begriff Lernen sich durchaus durch den der Aneignung ersetzen läßt. Demnach „gerät die Abhängigkeit von der

---

<sup>428</sup> MÜLLER, H. J.: Die Förderung von Selbsterschließungskompetenz durch handlungs- und erfahrungsorientierte Modelle in der betrieblichen Bildungsarbeit. In: ARNOLD, R.: *Lebendiges...*<sup>2</sup>, a. a. O., S. 229f.; Hervorhebung bei Müller.

<sup>429</sup> MEUELER, E.: Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung. Lehr-Lern-Verträge und andere Methoden. In: heidelberger institut beruf und arbeit (hiba) (Hg.): *hiba-Weiterbildung*. Band 10/22. Heidelberg: Mai 1994.

Erhard Meueler spricht in der genannten Arbeit, wie der Titel schon sagt, über Lehr-Lern-Prozesse der Erwachsenenbildung. Das KkH beschränkt sich in seiner Grundform auf keine bestimmte Zielgruppe. Ich übernehme hier trotzdem Ansätze, die Meueler explizit auf Erwachsene zugespißt hat, in grundsätzlicher Form auch für das KkH. Es könnte den Anschein erwecken, daß solche Konzepte oder die der Ermöglichungsdidaktik oder im speziellen das KkH tatsächlich nur auf erwachsene Zielgruppen anwendbar sind. Ich sehe das nicht so, und fühle mich durch die vielen didaktischen Ansätze, die sich in heutiger Zeit damit beschäftigen, in genau diesem subjektorientierten Verständnis Konzepte zu entwickeln, die in bezug auf SchülerInnen und Lernende jüngerer Altersstufen greifen, bestätigt. Ich bin mir aber dessen bewußt, daß in meinem Konzept innerhalb der betreffenden Handlungsbausteine und -ebenen in bezug auf verschiedenste Zielgruppen durchaus immer wieder Abstriche zu machen sind, und daß sie ‘in ihrer Reinform’ auf Lernende des erwachsenen Alters am ehesten zutreffen. Dies gilt im besonderen für H<sub>3</sub> (konzertierte Lernziele), wo die grundsätzliche gemeinsame Vereinbarung des gesamten weiteren Verlaufs des Lehr-Lern-Prozesses stattfindet. Daß die/der Pädagogin/e hier eine weitreichende Rolle in bezug auf den Umgang mit dieser Situation mit verschiedensten Zielgruppen besitzt, darauf habe ich im zweiten Kapitel schon hingewiesen. Meuelers einseitige Betrachtung, solche Lehr-Lern-Prozesse nur für die Erwachsenenbildung zu konzipieren, bedeutet für mich, daß er sich immer noch einer sehr lehrorientierten Umsetzung der schulischen Lehr-Lern-Gegebenheiten gegenübergestellt sieht. Er charakterisiert sein Konzept meiner Meinung nach als Kompensation der immer noch s. E. vorherrschenden Objektbehandlung von Lernenden in anderen Institutionen, v. a. in der Schule (vgl. dazu ebd., S. 6, 12). Meuelers Überlegungen und Gedanken zur Erwachsenenbildung sind m. E. ebensogut auf das KkH zu übertragen.

Belehrung ein wenig aus dem Blick“<sup>430</sup>. „Aneignung“, so Meueler weiter, „heißt aktive geistige Inbesitznahme, meint Einfühlen, Verstehen, meint gedankliche Orientierung ebenso wie Aufbau einer emotionalen Beziehung zum Objekt der Wahrnehmung und Vergewisserung. Aneignung von Wirklichkeit meint selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Lernen [...]“<sup>431</sup>

Zum anderen kann unter ‘Teilhabe an der Gestaltung des Lernprozesses’ im Sinne Meuelers die Vereinbarung eines Lehr-Lern-Vertrags verstanden werden: „Werden Lehren und Lernen als Erfahrungsaustausch organisiert, kommt hiermit die Grundverlegenheit allen schulischen Unterrichts, das unumstrittene Bildungsziel der Mündigkeit mit entmündigenden Methoden erreichen zu wollen, gar nicht erst zustande. Durch demokratische Vereinbarungen aller am Lernen Beteiligten über Ziele und Methoden ihrer Arbeit (Lehr-Lern-Vertrag) wird eine erwachsenengerechte Form des Umgangs miteinander erreicht.“<sup>432</sup> Darüber soll eine grobe breitgestreute Palette von Zielen angesteuert werden:

- „• ein weitgehend selbstbestimmtes und selbstverantwortetes Lernen der beteiligten Erwachsenen
- Kompromisse zwischen Lernerfordernissen, so wie sie die veranstaltende Institution und der/die jeweilige Leiter/in/Dozent/in vertreten und subjektiven Lernwünschen und -bedürfnissen der lernenden Erwachsenen
- demokratische Formen der Vereinbarung zwischen lernenden Erwachsenen und lehrenden Fachleuten darüber, welche Ziele gemeinsam angegangen werden sollen und mit welchen Sozialformen und Methoden gearbeitet werden soll
- die Selbstreflexion der Lerngruppe über Bedingungen, Dynamik und Auswirkungen des gemeinsamen Lernens, insbesondere im Falle von emotionalen Spannungen und Konflikten.“<sup>433</sup>

Wenn Bildungs- und Lehr-Lern-Prozesse auf das Subjekt hin orientiert sind, dann kommen eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit, die Entwicklung der Fähigkeit zur emanzipatorischen Selbstreflexion und die Ent-

---

<sup>430</sup> MEUELER, E.: Lernen..., a. a. O., S. 11.

<sup>431</sup> Ebd., S. 11.

<sup>432</sup> Ebd., S. 6.

<sup>433</sup> Ebd., S. 7.

wicklung der Fähigkeit zu kritischen und begründenden Urteilen in den Blick.<sup>434</sup>

Der Inhalt gerät unter dieser Voraussetzung etwas weiter in den Hintergrund. Trotz allem bildet der Inhalt nach wie vor die Grundlage, auf der überhaupt erst subjektorientiert konzipierte pädagogische Lehr-Lern-Prozesse stattfinden können. Diese zeichnen sich also dadurch aus, daß die Lernenden einen Inhalt und die methodische Vorgehensweise der Erarbeitung dessen weitestgehend selbst (mit-)bestimmt und geplant haben und ihn sich (dadurch) aktiv aneignen.

Subjektorientiertheit geht mit einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen einher. Diese Sichtweise erfordert in diesem Kontext Handlungsorientierung. Nur dann ist Subjektorientierung verwirklicht. Die handelnde Erschließung eines Lerngegenstands, eines Inhalts, erfüllt unter Einbeziehung der Interessen und Ziele der Lernenden, die sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Erarbeitung des Inhalts (in Form eines Lehr-Lern-Vertrags zum Beispiel) beziehen und den gemeinsam vereinbarten (= konzertierten) Lernzielen gleichkommt, den Anspruch, die Lernenden zu mehr Selbstbestimmung und Mündigkeit zu 'führen', die sich durch eine in dieser pädagogischen Vorgehensweise implizierten erhöhten Methodenkompetenz ausweist. Das selbstbestimmte Lernen lernen ist das Ziel jeder Pädagogik und Andragogik. Genauso wie Meueler dieses als bedeutend und wichtig für die Erwachsenenbildung in bezug auf die obersten Erziehungsziele Selbstbestimmung und Mündigkeit erkannt hat, wird auch für die Institution Schule die SchülerInnenorientierung immer mehr ins Blickfeld genommen.

Ich hatte eingangs des Kapitels schon herausgestellt, daß die meisten didaktischen Ansätze heutzutage in dem Postulat der SchülerInnenorientierung konvergieren. Hilbert Meyer, Verfechter des Handlungsorientierten Unterrichts, hat im Zusammenhang damit die SchülerInnenorientierung stärker unter die Lupe genommen.<sup>435</sup> Er stellt die SchülerInnenorientierung als eine konkrete Utopie vor, die es aber genau aufgrund dessen anzustreben wert ist: „Ich selbst verstehe Schülerorientierung jedoch weder als Alternativun-

---

<sup>434</sup> Vgl. MEUELER, E.: Lernen..., a. a. O., S. 12.

<sup>435</sup> Ich will seine Ausarbeitung zu diesem Thema nicht im einzelnen wiedergeben, dafür sei auf die betreffende Stelle in seinem Buch hingewiesen: MEYER, H.: Leitfaden zur Unter-

terrichtet noch als eine Feiertagsdidaktik, sondern als ein Drittes: als konkrete Utopie [...], die die Richtung beschreibt, in die alltäglicher Unterricht weiterentwickelt werden muß, um pädagogisch legitimierbar zu werden.“<sup>436</sup>

Diese Sichtweise entspricht einer *schulischen LehrerInnenperspektive*. Das KkH versteht sich aber nicht als ein schulisches Konzept und von daher bin ich überzeugt, daß eine Zentrierung auf die Lernenden oder Subjektorientierung in außerschulischen Lehr-Lern-Prozessen im Sinne des KkH eher zu realisieren ist und somit nicht unbedingt nur als eine Utopie gesehen werden muß.

Was m. E. als zentral und wichtig herauszustellen ist, ist die unmittelbare Verbindung von Subjektorientierung und Handlungsorientierung. Meyer hat dies ebenfalls erkannt, er schreibt in seinem ‘Leitfaden’ zu Anfang des Kapitels zu SchülerInnenorientierung: „Ich wäre gerne bereit, auf das sicherlich schon bald wieder verschlissene Wort Schülerorientierung zu verzichten, wenn Praktikern dies lieb sein sollte. Dort, wo es auf den nächsten Seiten konkret wird, wird sowieso zumeist von ‘Handlungsorientierung’ gesprochen.“<sup>437</sup>

Jeweils drei Elemente hat Meyer für die schülerInnenorientierte Didaktik und für die Handlungsorientierung herausgestellt:

- „1. Schülerorientierte Didaktik ist die Theorie der Analyse und Konstruktion von Lehr/Lernprozessen unter Einbeziehung und Thematisierung der *Interessen* der Lernenden.
2. Schülerorientierte Didaktik geht von einem dialektischen Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden im Unterrichtsprozeß aus.
3. Schülerorientierte Didaktik rechnet damit, daß in der gesellschaftlich verfaßten Schule grundsätzlich *entfremdetes Lernen* stattfindet, das nur ansatzweise und widersprüchlich zu selbstbestimmten Lernen aufgehoben werden kann.“<sup>438</sup>

- „1. Im handlungsorientierten Unterricht versuchen Lehrer und Schüler 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.
2. An der Festlegung der Handlungsergebnisse und an der Gestaltung der Handlungsprozesse, die zu ihnen führen, sollen die Schüler beteiligt wer-

---

richtitsvorbereitung. 3. unveränd. Aufl. Königstein/Ts.: Scriptor Verlag GmbH 1980, S. 189ff.

<sup>436</sup> MEYER, H.: Leitfaden..., a. a. O., S. 209.

<sup>437</sup> Ebd., S. 190; Hervorhebung bei Meyer.

<sup>438</sup> Ebd., S. 204; Hervorhebungen bei Meyer.

den. Die Schüler sollen dabei zu einer immer größeren *Selbstbestimmung* bei der Festlegung der Handlungsziele geführt werden.

3. Im handlungsorientierten Unterricht soll versucht werden, den *Klassenraum zu verlassen* und mit den Handlungsergebnissen in reale gesellschaftliche Entwicklungen einzugreifen.<sup>439</sup>

Ich möchte nicht weiter auf den Zusammenhang dieser aufgestellten Elemente des SchülerInnen- und Handlungsorientierten Unterricht in bezug auf die hier angesprochenen schulischen Lehr-Lern-Prozesse eingehen. Viel wichtiger erscheint mir die Tatsache, daß diese Elemente, wenn man eben davon absieht, daß sie auf die Institution Schule zugeschnitten sind, auch im Raster des KkH ihren Platz wiederfinden.

Meyer hat ebenfalls ein Raster für den Handlungsorientierten Unterricht<sup>440</sup> erstellt, an dem sich das KkH sehr stark anlehnt. Auf den ersten Blick liefert es keine grundsätzlichen Unterschiede zu dem Konzept der konzertierten Handlung. Ich werde im weiteren Verlauf dieser Arbeit zunächst das Raster des handlungsorientierten Unterrichts von Meyer aufgreifen und es in bezug zum KkH setzen. Darin werde ich Gemeinsamkeiten und, für meine Begriffe, kleine aber feine Unterschiede herausfiltern und darüber zu dem ganzheitlichen Charakter des Lernens verweisen, der im lebendigen Lernen der Ermöglichungsdidaktik ebenfalls eine wesentliche Rolle spielt. In diesem Zusammenhang greife ich die dialektische Beziehung zwischen 'Führung' und 'Selbsttätigkeit' und das damit einhergehende veränderte Lehrverhalten der lehrenden Person auf, das solch ein Verständnis lebendigen Lernens impliziert. Die beiden Handlungsbegriffe werden im Kontext mit dem L-S-M begründet. Zum Schluß werde ich noch einmal eingehend die Bedeutung der Methodenkompetenz anvisieren und damit zum vierten und letzten Kapitel dieser Arbeit hinüberleiten.

---

<sup>439</sup> MEYER, H.: Leitfaden..., a. a. O., S. 211; Hervorhebungen bei Meyer.

<sup>440</sup> Dieses Raster ist im Buch MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II: Praxisband. A. a. O. auf den Seiten 406f. ausführlich dargestellt worden. Ich werde es an dieser Stelle nicht detailliert wiederholen, sondern im nächsten Abschnitt 3.5 'Handlungsorientierung' (siehe dort auch Graphik) in groben Zügen aufgreifen.

### 3.5 Handlungsorientierung

Bevor ich direkt zum oben angesprochenen Raster komme, das Meyer für den Handlungsorientierten Unterricht entwickelt hat, will ich das Verständnis des Begriffs 'Handlungsorientierung' eindeutig bestimmen. Handlungsorientierung wird oftmals mit unterschiedlicher Bedeutung benutzt. So erwähnt selbst Hilbert Meyer eine Anmerkung zum Sprachgebrauch in seinem 'Leitfaden': „Im folgenden wird mit Handlungsorientierung ausgedrückt, daß Schüler handelnd lernen können. [Zuvor] [...] hatte ich demgegenüber mehr Handlungsorientierung für Studenten und Referendare gefordert - ein Wort für zwei Probleme.“<sup>441</sup> Eine ähnliche Verwendung des Terminus 'Handlungsorientierung' wie im zuletzt gemeinten Verständnis von Meyer bekommt das Wort in der (sogenannten) 'Handlungsorientierten Didaktik' von Georg E. Becker. So verstehe ich Handlungsorientierung **nicht**: „Die handlungsorientierte Didaktik konzentriert sich auf die zentralen Berufsaufgaben des Lehrers, auf die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.“<sup>442</sup> Ich meine Handlungsorientierung im zuerst genannten Verständnis von H. Meyer. Es geht mir darum, daß Lernende handelnd lernen können. Dabei wird das Gewicht ebenfalls auf die Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr-Lern-Prozessen gelegt, aber nicht aus der Perspektive der Lehrenden sondern der Lernenden.

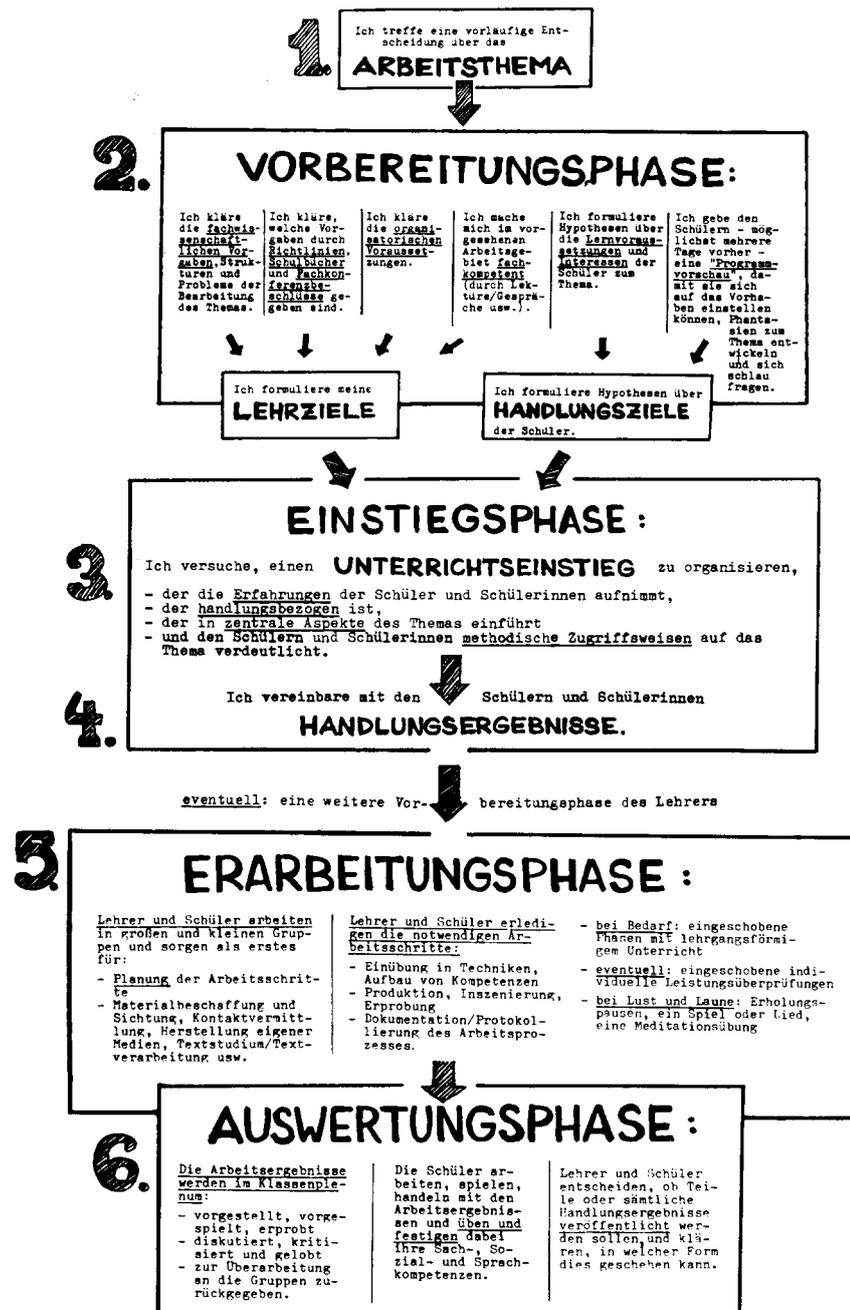
Das Raster, das von Meyer für den Handlungsorientierten Unterricht erstellt wurde<sup>443</sup>, enthält sechs Arbeitsschritte.

---

<sup>441</sup> MEYER, H.: Leitfaden..., a. a. O., S. 190.

<sup>442</sup> BECKER, G. E.: Handlungsorientierte Didaktik Teil II. Durchführung von Unterricht. 5. unveränd. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1991, S. 11.

<sup>443</sup> Siehe dazu und vgl. zum folgenden MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 406f. und JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 363.



Sie gliedern sich in folgende Bereiche: 1. Arbeitsthema, 2. Vorbereitungsphase, 3. Einstiegsphase, 4. Vereinbarung der Handlungsergebnisse, 5. Erarbeitungsphase, 6. Auswertungsphase.

Im KkH (vgl. hierzu farbige Graphik des KkH) sind Arbeitsthema und Vorbereitungsphase bzw. INFO 1 und PLANUNG 1 zum Handlungsbaustein H<sub>1</sub> zusammengefaßt worden, weil dadurch herausgestellt werden sollte, daß diese beiden Tätigkeiten in den alleinigen Verantwortungsbereich der lehrenden Person fallen und die Zielbestimmung in PLANUNG 1 schon direkt vom Thema beeinflusst wird. Dennoch ähneln sich die beiden Handlungs-

schritte Arbeitsthema und Vorbereitungsphase mit INFO 1 und PLANUNG 1 aus dem Konzept der konzertierten Handlung.

Auch Meyer hält es in der Vorbereitungsphase für unumgänglich, eine ausführliche Bedingungsanalyse zu erstellen. Was bei Meyer nicht explizit erwähnt wird, ist die Formulierung von übergeordneten Richtzielen, die in der weiteren Planung des Lehr-Lern-Prozesses für die Formulierung von Erziehungs- und Handlungszielen nach meiner Überzeugung von Bedeutung ist. Allein schon aus dem Grund, sich seines pädagogischen Vorgehens und den darin enthaltenen Entscheidungen bewußt zu sein, also reflexiv zu arbeiten und sie als Grundlage für die Kleinarbeitung der Erziehungsziele und den vermuteten Handlungszielen zu verstehen, ist es für mich unumgänglich, Richtziele zu formulieren. Meyer erwähnt nur die Formulierung von Lehr- sowie Handlungszielen.

An der Betonung der Richtzielebene macht sich ein kleiner, aber für mein Verständnis erheblicher Unterschied bemerkbar. Die Richtzielebene im KkH vergegenwärtigt zum einen die übergeordnete Zielperspektive und den damit verbundenen Bildungsbegriff und weist zum anderen dem zu planenden Lehr-Lern-Prozeß in genau diesem Kontext den grob einzuschlagenden Weg. Im Konzept der konzertierten Handlung ist damit die Richtzielebene zweiten Grades gemeint, die sich dort immer auf das Thema und auf die Methodenkompetenz des Lernenden bezieht, ohne die die übergeordnete Zielperspektive Selbstbestimmung und Mündigkeit nach meinem Verständnis nicht verwirklicht werden kann. Diese strukturieren aus pädagogischer Sicht die noch zu planende Lehr-Lern-Einheit zu einem nicht unwesentlichen Maß, besonders die Planung und Überlegungen zum Einstieg. Durch das doppelt auftretende Richtziel 2. Grades wird der Lehr-Lern-Prozeß geradezu unabdingbar veranlaßt, in Richtung Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsbeteiligung der Lernenden zu gehen.

Des weiteren werden im KkH in H<sub>1</sub>/PLANUNG 1 die grundlegenden Überlegungen zur Auswertung angestellt. Diese Auswertungsüberlegungen beziehen sich hauptsächlich auf die Überprüfung der Gewährleistung der übergeordneten Zielansprüche in bezug auf die Umsetzung des gesamten Konzepts. Ein Hauptteil dieser Gewährleistung trägt der/die Pädagoge/in. Deshalb kommt es im KkH im besonderen auf eine Evaluation der Tätigkeit

der/des Pädagogin/en an. An ihrem Handeln ist es möglich, zu erfahren inwieweit die Lernenden zur 'Selbsttätigkeit angeregt' worden sind. Methodenkompetenz kann zum Beispiel nur in Form von handelnder Auseinandersetzung mit dem Thema gewährleistet werden. Dies ist aber nur bei entsprechender Tätigkeit und bei entsprechendem Handeln der lehrenden Person möglich und soll nicht als Nebeneffekt sondern als ein reflexiver Bestandteil des gesamten Konzepts bestehen.

Die 'Einstiegsphase' und die 'Vereinbarung der Handlungsergebnisse' bei Meyer lassen sich dann wieder sehr gut mit H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> des KkH vergleichen. In beiden Konzepten geht es darum, den Lernenden einen handelnden Umgang mit dem Thema zu organisieren und zu ermöglichen. Hierbei werden die Erziehungsziele der Lehrenden und die Handlungsziele der Lernenden offengelegt und man vereinbart gemeinsam die Lernziele. Sie heißen im KkH, und darauf bezieht sich der Name des Konzepts, konzertierte Lernziele, weil sie zusammen in einer gemeinsam Aktion oder Handlung vereinbart worden sind. Im Gegensatz zu Meyer, der diese Vereinbarung 'Handlungsergebnisse' nennt und schon die konkreten Endergebnisse (zu vergleichen mit FZ) des Lehr-Lern-Prozesses meint, befinden sich die konzertierten LZ immer noch auf der Grobzielebene (wie die EZ und HZ). In diesen konzertierten Lernzielen konstituiert sich erst die weitere konkretere Planung der 'wirklichen' Handlungsergebnisse, also der Feinzielebene, und deren konkrete Umsetzung. Mit anderen Worten:

Die konzertierten LZ bilden die Grundlage, die Basisinformationen, auf der die Lernenden, soweit möglich, selbst die Erarbeitungsphase (im KkH H<sub>4</sub> mit allen im L-S-M enthaltenen Elementen 'Information', 'Konzeption', 'Aktion' und 'Reflexion') planen und durchführen sollen. In Meyers Raster des Handlungsorientierten Unterrichts erfolgt in der Erarbeitungsphase die konkrete Umsetzung der gemeinsam vereinbarten Handlungsergebnisse, wobei ich aber anmerken muß, daß Meyer in dieser Erarbeitungsphase auch Konzeptions- und Auswertungsüberlegungen miteinrechnet, während es aber nicht explizit vorgesehen ist, erst auf dieser Ebene die eigentlichen Handlungsergebnisse zu entwerfen.

Die letzte Phase bei Meyer stellt die 'Auswertungsphase' dar, die sich auf eine Ergebnissicherung in Form eines übenden Umgangs damit, z. B. einer

Dokumentation und einer kritischen Bewertung des Ergebnisses nach zuvor gemeinsam vereinbarten Kriterien, bezieht. Diese zuvor gemeinsam vereinbarten Evaluationskriterien werden bei Bedarf in der Erarbeitungsphase eingeschoben. Im Grunde ist diese Auswertungsphase in Meyers Raster des Handlungsorientierten Unterrichts mit dem Reflexionsschritt in H<sub>4</sub> gleichzusetzen, wobei die Kriterien dazu, klar benannt, im Schritt Konzeption in H<sub>4</sub> entworfen und vereinbart werden.

Das Konzept der konzertierten Handlung hat noch einen weiteren Schritt, nämlich den der Gesamtevaluation des gesamten Lehr-Lern-Prozesses. Diese Reflexion ist in H<sub>1</sub> unter PLANUNG 1 von der lehrenden Person geplant worden und enthält vornehmlich Kriterien zur kritischen Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Handeln der lehrenden Person hinsichtlich der von ihr geplanten und vollzogenen Umsetzung des gesamten Lehr-Lern-Prozesses.

Dabei gilt es z. B. folgende Aspekte zu evaluieren: Auftritt der lehrenden Person (unter verschiedenen Gesichtspunkten), Vermittlung des thematischen Angebots, etc. Für diese Reflexion soll eine Stellungnahme von den Lernenden erfolgen. Das heißt für die lehrende Person, daß sie die Evaluationskriterien und deren methodische Umsetzung geplant hat und den Lernenden dieses und die Wichtigkeit von Evaluation im allgemeinen vermittelt (sofern das nötig ist).

Da in dieser Reflexion H<sub>5</sub> der gesamte Lehr-Lern-Prozeß evaluiert werden soll, wird auch ein kleiner Teil der konkreten Handlungsergebnisse mit aufgenommen werden, da H<sub>4</sub> mit all seinen Schritten letztlich ja auch zur gesamten Lehr-Lern-Situation dazugehört.

Die Handlungsorientierung im Raster von Hilbert Meyer äußert sich darin, daß die Lernenden in der Einstiegsphase durch den handlungsbezogenen Unterrichtseinstieg dazu aufgerufen werden, sich handelnd mit dem neuen Thema auseinanderzusetzen und die gemeinsam vereinbarten Handlungsergebnisse in der Erarbeitungsphase in Form von Handlungsprodukten herzustellen. Dahinter steckt der Anspruch, Kopf, Herz, Hand, Füße und alle Sinne in einen Lehr-Lern-Prozeß zu involvieren. Das KkH ist diesem Vorgehen sehr eng verwandt.

Gehen wir zurück zu den sechs Elementen, die Meyer für den schülerInnenorientierten bzw. handlungsorientierten Unterricht fixiert hat, dann stellen wir fest, daß diese Elemente auch im KkH vorkommen. Das gesamte KkH ist dahingehend konzipiert, daß die Lernenden soweit wie möglich an der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses beteiligt werden. Diese Beteiligung äußert sich in einer handelnden Tätigkeit. Wenn sie dazu veranlaßt werden, mitzuplanen, mitzugestalten und mitzuentcheiden über den weiteren Verlauf der gesamten Lehr-Lern-Einheit, dann geschieht dies ebenfalls über einen handlungsbezogenen Einstieg, der die Lernenden dazu veranlassen soll, eigene Ideen, Vorstellungen, Wünsche und Ziele miteinzubringen. Kopf, Herz, Hand und alle Sinne sollen hierüber angesprochen werden. Auf dieser Basis sollen die für die bevorstehende Lehr-Lern-Situation angestrebten und dafür relevanten Ziele gemeinsam vereinbart werden. Soweit es die Situation und die (intellektuelle) Fähigkeit zuläßt, soll dies in einem diskursiven Legitimationsverfahren geschehen.

Der weitere Prozeß baut auf den gemeinsam vereinbarten LZ als Informationsbasis auf. Dort werden wieder erneute Planungen und Überlegungen zur ganz konkreten FZ-Ebene und deren Umsetzung angestellt. Ziel ist es, diese FZ ebenfalls in handelnder Auseinandersetzung umzusetzen: Handlungsprodukte sollen entstehen. In diesem gesamten Verfahren kommen folgende Aspekte zum Vorschein:

Subjektorientierung bedeutet zugleich Handlungsorientierung, das heißt: Handlungsorientierung äußert sich in handelnder Tätigkeit (deskriptiv-analytischer Handlungsbegriff) und in durch Handeln hergestellten (veröffentlichungsfähigen) Ergebnissen oder Produkten (präskriptiver Handlungsbegriff). Beide Handlungserscheinungen verlangen bestimmte Methoden der Lernenden. In ihrer Kombination bilden sie eine ganzheitliche Subjektorientierung aus: Kopf, Herz und Hand werden in diesen beiden Handlungsbegriffen ganzheitlich angesprochen und können sich doch nur über oder durch methodische Tätigkeit verwirklichen. Einerseits werden Methoden durch die alleinige (Selbst-)Tätigkeit, durch den handelnden Umgang, egal ob im deskriptiv-analytischen oder im präskriptiven Sinn, funktional gelernt, andererseits werden Methoden, die zum weiteren Verlauf des Lehr-Lern-

Prozesses relevant sind, geplant, zum Thema gemacht und dadurch ganz bewußt intentional gelernt. Wir können festhalten:

Das Konzept der konzertierten Handlung hat einen ganzheitlichen Anspruch. Dieser äußert sich in einer Subjektorientierung<sup>444</sup>, die sich in folgende Einzelteile aufgliedern läßt (und aus dem Handlungsorientierten Unterricht entlehnt sind):

a) Die subjektiven Interessen, Wünsche, Ziele und Vorstellungen zu einem Thema werden zugelassen und aufgenommen. Ein Lehr-Lern-Prozeß orientiert sich an den von den Lernenden vorher eingebrachten, im handelnden Umgang mit dem Thema erlernten und entstandenen Zielen, Einstellungen und Vorkenntnissen. Diese Interessen haben aber nicht nur eine inhaltliche sondern auch eine soziale und personale Dimension.<sup>445</sup>

b) Im KkH sind die Lehr-Lern-Prozesse auf die Aktivität der Lernenden ausgerichtet. Wie es Jank/Meyer für den Handlungsorientierten Unterricht erwähnen, baut auch das KkH „darauf, daß Selbsttätigkeit die unverzichtbare Voraussetzung für Selbständigkeit ist.“<sup>446</sup>

c) Das KkH beteiligt von Anfang an die Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung der Lehr-Lern-Einheit.<sup>447</sup>

In diesen drei Aspekten wird:

1. die Person als Ganzheit angesprochen (Kopf, Herz und Hand finden ihren Platz im KkH);
2. der Inhalt ganzheitlich vor- und aufbereitet (die Lernenden können sich den Inhalt motorisch, kognitiv aber auch auf der Basis ihrer Vorkenntnisse, Erlebnisse und Erfahrungen erarbeiten und sich ihm so annähern);

---

<sup>444</sup> Von Hartwig Schröder wird ebenfalls erkannt, daß Subjektorientierung und Ganzheitlichkeit des Menschen in nicht unwesentlichem Zusammenhang stehen. In bezug auf schulische Lehr-Lern-Prozesse schreibt er: „In einem engen Bezug zum Prinzip der Schülerorientierung steht die Forderung nach ganzheitlichem Lernen und Ganzheit im Unterricht. [...] Das Postulat der Ganzheit bezieht sich im Unterricht sowohl auf die Ganzheit der Person des Schülers als auch auf die Ganzheitlichkeit des Unterrichtsinhaltes. Die **personale Ganzheit** wird bereits von Pestalozzi (1746-1827) angesprochen, wenn er fordert, daß der Unterricht ‘Kopf, Herz und Hand’ berücksichtigen soll. [...] das Ganzheitsprinzip (richtet) sich an alle Bereiche der menschlichen Person und bezieht neben Verstand und Einsicht auch die affektiven Komponenten des Gefühls und des Gemüts in den Unterricht mit ein. Daneben wird auch der psychomotorische Bereich des Schülers angesprochen“ (SCHRÖDER, H.: Lernen..., a. a. O., S. 123f.; Hervorhebung bei Schröder).

<sup>445</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 357.

<sup>446</sup> Ebd., S. 356.

<sup>447</sup> Vgl. ebd., S. 358.

3. die zum KkH dazugehörige und benötigte ganzheitliche methodische Umsetzung Kopf, Herz und Hand eingeschlossen.

Der Handlungsorientierte Unterricht beansprucht für sich genau dieselben Merkmale, die ich eben beschrieben habe, sie stammen ja gerade aus Jank/Meyers Beschreibung der Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts. Wo ist dann noch der grundsätzliche Unterschied zwischen diesem Unterrichtskonzept und dem der konzertierten Handlung?

Zum einen liegt ein Unterschied darin, daß es sich beim Handlungsorientierten Unterricht, wie das Wort schon sagt, um ein Unterrichtskonzept handelt. Das KkH ist ein didaktisches Konzept, welches sich überwiegend auf außerschulische Lehr-Lern-Prozesse bezieht. Das heißt: Vorgegebene Richtlinien und Lehrplanvorgaben, die einen schulischen Unterricht, der nach diesen beschriebenen Maximen konzipiert ist, oftmals bremsen und behindern, treffen nicht unbedingt für das KkH zu (wenn wir mal von übergeordneten institutionalen Rahmenvorgaben des Trägers z. B. absehen). Die/der ErzieherIn hat in diesem Kontext wesentlich mehr Handlungsspielraum. Aber dies ist nur eine inhaltliche Komponente, die unterschiedlich interpretierbar ist. Ein wesentlicher Unterschied liegt m. E. im Hauptaugenmerk des Handlungsorientierten Unterrichts im Gegensatz zum KkH:

„Im Mittelpunkt des Handlungsorientierten Unterrichts steht die Herstellung von Handlungsprodukten, mit denen weitergearbeitet, gespielt und gelernt werden kann. Handlungsprodukte sind die veröffentlichungsfähigen materiellen und geistigen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit.“<sup>448</sup>

Dagegen steht im Mittelpunkt des Konzepts der konzertierten Handlung die Methodenkompetenz.

Um dieser eine stärkere Beachtung zu schenken, gibt es im KkH im Gegensatz zum Handlungsorientierten Unterricht auch noch die Gesamtevaluation des Lehr-Lern-Prozesses (H<sub>5</sub>), die sich ganz besonders mit dem Auftreten der lehrenden Person und der Umsetzung des Lehr-Lern-Prozesses in bezug auf die Möglichkeiten der methodischen Selbsttätigkeit der Lernenden beschäftigt. Hiermit verbindet sich die Überprüfung der Entwicklung von Methodenkompetenzen im weitesten Sinne.

---

<sup>448</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 356.

Wie ich schon betont habe, ist es meine Überzeugung, daß die Methode auch nach diesem Anspruch nicht vor den Inhalt gestellt wird, weil sich Methodenkompetenzen immer nur in der Form der Auseinandersetzung mit einem ganz bestimmten Thema, einem Inhalt erfolgen kann, der auf ein ganz bestimmtes Ziel hin erarbeitet wird. Methode und Inhalt stehen in einem interdependenten Wechselverhältnis zueinander. Sie stehen auf gleicher Stufe. Weder ist der Inhalt der Methode übergeordnet, noch ist die Methode vorrangig vor dem Inhalt zu betrachten. Es muß bei dieser Betrachtungsweise dennoch kurz auf die Gefahr hingewiesen werden, die diese Einstellung, das Hauptaugenmerk auf die Methodenkompetenz zu legen, mit sich bringt. Hilbert Meyer hat diese Problematik im Theorieband seines Buches *Unterrichtsmethoden* thematisiert. Er schreibt:

„Die sogenannten *Theorien methodischer Bildung* [...] gehen davon aus, daß es weder möglich noch notwendig sei, die Auswahl der im Unterricht zugrunde gelegten Inhalte theoretisch zu begründen, weil angesichts der Wissensexplosion moderner Gesellschaften jede Auswahl willkürlich bleiben müßte. Es komme vielmehr darauf an, den Heranwachsenden auf seine zukünftige Lebenssituationen vorzubereiten; und diese Zukunft, so die Argumentation, erfordere, daß der zukünftige Erwachsene vor allem lerne, sich immer wieder neu in immer wieder andersartige Aufgabenstellungen einzuarbeiten. Deshalb sei die Auswahl der Inhalte beliebig, der erbitterte Kampf um diese Inhalte überflüssig, statt dessen komme es darauf an, *das Lernen zu lehren*, also die Schüler durch die Vermittlung eines methodischen Handwerkszeugs zur selbständigen Einarbeitung in neue Problembereiche zu qualifizieren.“<sup>449</sup>

Dies birgt tatsächlich eine Gefahr in sich. Zum einen halten diese Theorien den ‘Transfer-Hypothesen’ nicht stand, mit denen sie arbeiten, d. h. sie versuchen Ergebnisse des methodischen Handelns von einem auf den anderen Bereich zu übertragen: „[...] sie unterstellen, daß Kritikfähigkeit in der Technik zur Kritikfähigkeit in der Politik beitrage usw.“<sup>450</sup> Empirische Untersuchungen zur Transfer-Forschung, so erläutert Meyer weiter, belegen jedoch diese These nicht. Vielmehr haben sich Erkenntnisse darüber erschließen lassen, daß dies, wenn überhaupt, nur für strukturverwandte Bereiche zutrifft, und dann auch nur, „wenn das Transferieren der Lernleistungen ausdrücklich thematisiert worden ist“<sup>451</sup>.

---

<sup>449</sup> MEYER, H.: *Unterrichtsmethoden I. A. a. O.*, S. 76; Hervorhebungen bei Meyer.

<sup>450</sup> Ebd., S. 77.

<sup>451</sup> MEYER, H.: *Unterrichtsmethoden I. A. a. O.*, S. 77.

Ein weitaus wichtigerer Grund und größere Gefahr sehe ich zum anderen allerdings darin, daß

„es kaum zu vermeiden sein dürfte, daß die Instrumentalisierung der Inhalte für die Methode irgendwann auf die Inhalte selbst durchschlägt. Wenn der Lehrer nur auf die Methode achtet, den Inhalten gegenüber jedoch gleichgültig bleibt, so muß diese Gleichgültigkeit des Lehrers auf die Schüler abfärben. Das uneingestandene Bildungsideal der Theorien methodischer Bildung ist der ‘Parteisoldat’, der gelernt hat, sich in immer wieder neue Aufgaben und Fragestellungen einzuarbeiten, wann immer, wo immer und von wem auch immer dies verlangt wird.“<sup>452</sup>

Man denke hierbei nur an die Möglichkeiten des Mißbrauchs solcher Theorien in diktatorisch-totalitären Staaten. Fazit:

„Eine hierarchisierende Überordnung der Inhaltsfrage über die Methodenfrage ist also ebenso verkehrt wie die Umkehrung der Reihenfolge. Es gibt keine lineare Über- und Unterordnung; Inhalte und Methoden [...] stehen vielmehr in einer komplizierten, von vielen Faktoren abhängigen Wechselwirkung zueinander.“<sup>453</sup>

In dem oben beschriebenen einseitigen Sinne der Theorie formaler Bildung versteht sich das KkH mit seiner Konzentration auf die Methodenkompetenz der Lernenden **nicht**, sondern so wie im zuletzt genannten Zitat, als gleichwertige und gleichrangige Komponenten eines Lehr-Lern-Prozesses, die voneinander abhängig sind. Deshalb ist auch im ersten wie im zweiten Kapitel das Verhältnis zwischen Inhalt und Methodenkompetenz sehr ausführlich behandelt worden. Dort habe ich bereits festgehalten, daß die Inhalte einen nicht minder wichtigen Aspekt im KkH bilden; daß aber die Methodenkompetenz deswegen so überbetont wird, weil sie in den meisten didaktischen Theorien, Modellen und Konzepten, auch im Handlungsorientierten Unterricht, an ‘zweiter Stelle’ nach den Inhalten behandelt wird. Das Konzept der konzertierten Handlung kehrt die Betonung um, weil in den allerwenigsten Modellen die Wichtigkeit der formalen neben der materialen Bildung betont wird. Es muß um ‘kategoriale Bildung’ gehen. Aber m. E. ist dieses Verständnis immer noch sehr inhaltlich konzentriert. Beide Perspektiven jedoch, das etwas stärker inhaltlich betonte Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts als auch das auf mehr formale Bildung abzielende

---

<sup>452</sup> Ebd., S. 77; Hervorhebung bei Meyer.

<sup>453</sup> Ebd., S. 77.

Konzept der konzertierten Handlung unterstellen aber das gleichrangige Interdependenzverhältnis von Inhalten und Methoden. Im KkH wird das deutlich an der RZ-Ebene 2. Grades, wo Inhalt und Methodenkompetenz gleichrangig auf derselben Stufe stehen.

In bezug auf den ganzheitlichen Lernanspruch unterscheiden sich die beiden Konzepte nicht sonderlich, wenn ich auch glaube, daß die explizite Ansteuerung der Methodenkompetenz der Lernenden durch die Zielformulierung auf der Richtzielebene bewußter gegeben ist, als sie in der Handlungsorientierung als 'implizit gegeben' logisch zu schlußfolgern.

Die Ermöglichungsdidaktik sieht sich mit ihrem Anspruch des lebendigen Lernens ebenfalls in der Erfüllung ganzheitlichen Lernens: „Lebendiges Lernen wird stets als ganzheitliches Lernen angesehen. Unter solcher *Ganzheitlichkeit* wird primär die Gleichgewichtung von 'Kopf, Herz und Hand' bzw. das Lernen mit allen Sinnen verstanden sowie die Ausgewogenheit von Aktivität und Reflexivität.“<sup>454</sup>

Das ganzheitliche Lernen wird von Bernd Ott etwas differenzierter dargestellt. Demnach bildet das methodisch-operative Lernen die Schnittmenge, bestehend aus dem inhaltlich-fachlichem Lernen (Fachkompetenz), dem affektiv-ethischen Lernen (Individualekompetenz), dem methodisch-problem-lösenden Lernen (Methodenkompetenz) und dem sozial-kommunikativen Lernen (Sozialkompetenz), „dessen Weg und Ziel es ist, das 'Lernen zu lernen'!“<sup>455</sup> Fachkompetenz bezieht er auf die kognitiven Fähigkeiten und motorischen Fertigkeiten; Methodenkompetenz bezieht sich bei ihm auf die Aneignung grundlegender Arbeits- und Lerntechniken; unter Sozialkompetenz versteht Ott die Aneignung fundamentaler Kooperations- und Kommunikationstechniken; Individualekompetenz bezieht sich nach seinem Verständnis auf den Umgang einer Person mit sich selbst in bezug auf eigenverantwortliches, politisches und soziales Handeln.<sup>456</sup>

Unter Betrachtung der Vertiefungen der einzelnen Kompetenzbegriffe, die Ott hier vornimmt, komme ich zu dem Ergebnis, daß er damit das meint, was Meyer als 'aufrechten Gang' definiert und für die er die Methodenkom-

---

<sup>454</sup> LISOP/HUISINGA: Arbeitsorientierte... In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 156; Hervorhebungen bei Lisop/Huisinga.

<sup>455</sup> OTT, B.: Ganzheitliches und Lebendiges Lernen im Berufschulunterricht. In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 108; Hervorhebung bei Ott.

petenz als Verknüpfungsfunktion von Fach-, Sprach- und Sozialkompetenz erklärt hat (siehe dazu 2.5.2). Ich verstehe den Begriff Methodenkompetenz in diesem von Bernd Ott etwas weiter gefaßten Sinne von methodisch-operativem Lernen. Man könnte vergleichend auch anstelle von Methodenkompetenz methodische Kompetenz sagen, um den Begriff von der reinen Aneignung und des Besitzes von Lern- und Arbeitstechniken zu unterscheiden. Methodenkompetenz, so wie ich sie verstehe, geht über die Aneignung und den Besitz von Lern- und Arbeitstechniken hinaus. Die Kompetenz äußert sich in der Fähigkeit des Verknüpfens aller hier angesprochenen Kompetenzbereiche.

### 3.6 Die lehrende Rolle

Um Ganzheitlichkeit oder ganzheitliches Lernen zu gewährleisten, bekommt die lehrende Rolle eine ganz neue Bedeutung. Im folgenden Abschnitt möchte ich die ‘Wandlung’ der lehrenden Rolle von der ‘Lernen erzeugenden’ zur ‘Lernen ermöglichenden’ hin beschreiben. Begleitung, Beratung und pädagogische Gelassenheit sind Schlagworte, die in diesem Zusammenhang fallen werden. Eine Erscheinung, die im Kontext der Förderung von Selbstbestimmung, Selbständigkeit und Selbsttätigkeit nicht außer acht gelassen werden kann, ist die dialektische Beziehung zwischen Führung und Selbsttätigkeit. Sie soll hier ebenfalls kurz gesondert zur Sprache kommen. All diese Aspekte werde ich im Verlauf der Erörterung zum KkH in Bezug setzen.

Im Konzept der konzertierten Handlung, das hatte ich schon erwähnt, gibt es erst mal zwei große Teile, die von der oder dem Pädagogin/en in alleiniger Verantwortung geplant und durchstrukturiert werden. Das ist zum einen H<sub>1</sub> mit den Unterpunkten INFO 1 und PLANUNG 1 und H<sub>5</sub>, die Gesamtevaluation des Lehr-Lern-Prozesses. An allen anderen Handlungsbausteinen sollen die Lernenden mitbeteiligt werden, bzw. sogar zum Teil und so-

---

<sup>456</sup> Vgl. OTT, B.: Ganzheitliches..., In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 108.

weit es ihnen möglich ist, diese selber und allein durchführen. In besonderer Weise gilt das für den Handlungsbaustein H<sub>4</sub>, der die Planung, Durchführung und Auswertung der kleingearbeiteten, konkret formulierten Handlungsprodukte bzw. -ergebnisse beinhaltet. Diese Vorgehensweise oder pädagogische Einstellung für das KkH wird von dem Gedanken der Subjektorientierung und Handlungsorientierung getragen. Nun hatte ich in den vorangegangenen Kapiteln bereits angedeutet, daß mit diesem Zurücknehmen der pädagogischen Intervention in Lehr-Lern-Prozessen nicht das Zurückziehen der pädagogischen Verantwortung für diesen Prozeß gemeint ist. Ganz im Gegenteil! Dieses Zurücknehmen bedeutet sehr große Verantwortung zu übernehmen. Man muß schon sehr viel pädagogische Kompetenz aufweisen, um sich zu diesem Schritt zu entschließen bzw. entschließen zu können. Hierin spiegelt sich die Professionalisierung einer/s Pädagogin/en wider. Es geht um die Förderung von *Lernen, Aneignung und Selbsttätigkeit* und nicht um die Förderung von *Lehren, Vermittlung und Führung*.

In der Ermöglichungsdidaktik, die in ihrer Umsetzung subjektorientiert ausgerichtet ist, bleibt es für die Lehrenden unvermeidlich, ihre pädagogische Arbeit in bezug auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu verändern.

„Beschreitet man den subjektorientierten Pfad [...], so geplant man zu einer völlig anderen didaktischen Konzeption des Lehrerhandelns. Lehrende stellen sich als Professionals dar, die kaum noch (nur) 'lehren'. Sie haben sich vielmehr von alten Dominanzansprüchen gelöst und eine sehr viel schwierigere Professionalität entwickelt, die sie in die Lage versetzt, die Lernpotentiale der lernenden Individuen zu erkennen, diese durch geeignete Lernarrangements zu fördern und durch wohldosierte Interventionen anzuregen und zu begleiten.“<sup>457</sup>

Daß es schon eine Menge Mut und Willensstärke bedeutet, die traditionelle Lehrendenrolle aufzugeben, hatte ich schon im zweiten Kapitel im Abschnitt zu dem Abbau des Gefälles zwischen Lehrenden und Lernenden in Schillings Didaktik beschrieben. Diese neue Definition der lehrenden Rolle geht schon fast mit einer Existenzbedrohung einher. Es stellt den Anspruch an die Lehrenden, ihre Rolle als ErzieherInnen neu zu definieren und unter diesem Anspruch auch das weitere Handeln ständig zu hinterfragen. Rolf Arnold hat sich zu dieser Problematik wie folgt geäußert:

---

<sup>457</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. II; Hervorhebung bei Arnold.

„Pädagogische Professionalität im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik ist demgegenüber durch eine systemische Kompetenz gekennzeichnet, die der Tatsache der Selbstorganisation und der nur sehr begrenzten ‘Beherrschbarkeit’ evolutionärer Lernprozesse Rechnung trägt. Eine ermöglichungsdidaktische Professionalität basiert letztlich auf der realistischen Einschätzung, daß Lernprozesse nicht wie triviale Maschinen ‘gesteuert’ werden können, sondern vielmehr wie komplexe Systeme funktionieren, die auch durch noch so großartig konzipierte didaktische Interventionen allein nicht gestaltet und gelenkt werden können. [...] für [!] die Förderung, Anregung und Begleitung solcher selbstorganisierten Lernprozessen [!] ist deshalb auch eine völlig andere didaktische Gestaltungs- und Lenkungsphilosophie erforderlich, die nicht auf das System einwirkt, sondern mit dem System, d. h. mit den Interessen, Erfahrungen und Fragen der Subjekte arbeitet. [...] In diesem Sinne hat der professionelle Pädagoge die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß die Lernenden sich selbst organisieren, d. h. lebendig neues Wissen erschließen und ihre Verhaltensmöglichkeiten erweitern können. Er schafft somit die Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden, indem er Selbsttätigkeit und selbständige Wissenserschließung ermöglicht. Grundlegende Voraussetzung für ein solches systemisches Handeln ist eine produktive Gelassenheit, denn der pädagogisch Gelassene hat sich von dem Ehrgeiz gelöst, Unterrichtssituationen unmittelbar im Sinne eigener Vorstellungen zu entwickeln und zu verändern. Er nimmt vielmehr in einer hochkonzentrierten Form die komplexen Zusammenhänge als das wahr, was sie sind, ohne sich jedoch als zuständige Instanz und schöpferischer Akteur aufzugeben. Sein Handeln ist weder übereilt noch unentschlossen, er wartet vielmehr für Interventionen den geeigneten Zeitpunkt ab, orientiert sich mit diesen an der Eigendynamik des Systems und beschränkt sich auf ein rechtes Maß des Tuns.“<sup>458</sup>

Arnold beschreibt diesen Grundsatz als „Subsidiäre Führung“<sup>459</sup> und greift damit einen Begriff aus dem gesellschaftspolitischen Bereich auf, welcher das Prinzip meint, „nach dem übergeordnete gesellschaftliche Einheiten [...] nur solche Aufgaben übernehmen sollen, zu deren Wahrnehmung untergeordnete Einheiten [...] nicht in der Lage sind [...]“.<sup>460</sup> Arnold argumentiert weiter:

„In ähnlicher Weise müssen Lehrer und Lehrerinnen, die lebendige Lernprozesse entstehen lassen wollen, subsidiär verfahren, d. h. sich systematisch Gedanken darüber machen, welche der für den Unterrichtsprozeß notwendigen Schritte, Impulse, Problematisierungen von den Schülern und Schülerinnen selbst entwickelt werden können und welche der dann noch verbleibenden Aspekte sie selbst durch informierende Unterrichtseinstiege, ergänzende oder strukturierende Impulse ‘liefern’ müssen. Eine subsidiär orientierte Unterrichtsplanung läuft schließlich auf

<sup>458</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. IV.

<sup>459</sup> Ebd., S. VI.

<sup>460</sup> DUDEN: Das Fremdwörterbuch. A. a. O., S. 750.

eine andere Lehrerrolle hinaus, in der der Lehrer in sehr viel stärkerem Maße für das Vorher und Nachher des Unterrichts zuständig ist; er muß sozusagen die Vorkehrungen für selbsttätiges Lernen schaffen, dieses Lernen selbst beratend und Wege aufzeigend fördern sowie als Ressource-Person begleiten.“<sup>461</sup>

In diesem Sinne versteht sich auch die lehrende Rolle im Konzept der konzertierten Handlung. Sie soll die Lernsituation möglichst so gestalten, daß Selbstorganisation und Selbsttätigkeit ermöglicht wird, in denen bzw. wodurch die Interessen der Lernenden berücksichtigt werden. Die PädagogInnen im KkH haben die überwiegende Aufgabe, in beratender Funktion den Lehr-Lern-Prozeß zu begleiten. Erhard Meueler hat, zwar bezogen auf Erwachsenenbildung aber durchaus auch auf das KkH übertragbar, noch einmal prägnant dargelegt, was Begleitung von Lernprozessen in bezug auf das Verständnis der lehrenden Rolle bedeutet.

Zunächst stellt er heraus, daß sich die PädagogInnen nicht so wichtig nehmen dürfen, was nicht heißt, daß sie ihr fachliches, didaktisch/methodisches Wissen nicht mehr zur Verfügung stellen sollen. Aber sie sollen es im gleichberechtigten Dialog tun und nicht ihren Vorsprung an Wissen und Erfahrung zur Herrschaft über den gesamten Lehr-Lern-Prozeß ausnutzen.<sup>462</sup> „Nur wenn seitens der Dozent(inn)en genügend Platz gelassen wird“, so führt Meueler aus, „können die lernenden Erwachsenen von Teilnehmer(inne)n [...] zu Veranstalter(inne)n ihrer eigenen Lernprozesse werden.“<sup>463</sup> Unter diesen Umständen beinhalten die Lehrenden auch nicht mehr die wichtigste soziale Größe in organisierten Lehr-Lern-Prozessen, die es ihnen schwermacht selbst wieder zu Lernenden mit eigenen Einstellungen, Unsicherheiten, Erwartungen und Bedürfnissen zu werden.

„Leitung als Begleitung, so kann das bewußt neue Selbstverständnis der beteiligten Fachleute überschrieben werden. Da Begleitung immer nur so zustande kommt, daß sich jemand selbst auf den Weg macht, heißt Begleitung dabei sein. Ein/e Begleiter/in steht mit seinem/ihrem Wissen und inhaltlichen wie methodischen Erfahrungen zur Verfügung: Er/Sie ermuntert und verstärkt einen, berät, aber befiehlt nicht. Er/Sie spielt sich nicht als Dompteur/in und Star auf, sondern macht sich als Expert(e)/in klein, nimmt sich bewußt zurück, um allen anderen die Chance zu geben, auf den eingeschlagenen Suchwegen auch Umwege zu akzeptieren, nicht nur fertige Antworten, sondern auch Ahnungen, Vermutungen und wi-

<sup>461</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. VI.

<sup>462</sup> Vgl. MEUELER, E.: Lernen..., a. a. O., S. 15.

<sup>463</sup> Ebd., S. 16.

dersprüchliche Erfahrungen, aus denen Einsichten destilliert werden können, einzubringen.“<sup>464</sup>

In dieser begleitenden und beratenden Funktion, die erst ein subjektorientiertes Lernen der Lernenden zulassen, zeigen sich zwei weitere Gesichtspunkte, die es wert sind, einer näheren Betrachtung unterzogen zu werden. Zum einen: In dieser beratenden Funktion ist es unabdingbar, in gewissen Situationen autoritativ handelnd einzugreifen. Ich hatte dies schon bei der Erläuterung des Handlungsbausteins  $H_2/H_3$  dargelegt. Es gibt zum Beispiel trotz allem selbsttätigen und selbständigen Lernen, welches ermöglicht werden soll, immer wieder Lernende, die mit dieser Freiheit völlig überfordert sind. Dann gilt es für die Lehrenden an ihrerstatt stellvertretende Entscheidungen zu treffen. Der Grundsatz: ‘Man muß eine Gruppe dort abholen, wo sie steht’, bringt dieses Beispiel auf den Punkt.

Der andere Punkt betrifft Situationen, und ich hatte diese im betreffenden Kapitel auch schon kurz angerissen, in denen während der gemeinsamen Vereinbarung ( $H_2/H_3$ ) Handlungsziele der Lernenden zum Vorschein kommen, die sich gegen das Gewissen der Pädagogin richten oder sich grundlegend gegen die obersten Erziehungsziele wenden. Auch hier geht es nicht darum, alles aus der pädagogisch verantwortlichen Hand in die Hände der Lernenden zu geben sondern im diskursiven Legitimationsverfahren möglichst alle Entscheidungen auf Konsensebene zu begründen. In Verbindung mit dieser autoritativen Abwägung, wie ich dieses Vorgehen nennen will, steht auch die ‘dialektische Beziehung zwischen Führung und Selbsttätigkeit’.

In den Zitaten von Meueler und Arnold wurde dieses Verhältnis zum Teil schon angedeutet, z. B. spricht Arnold davon, daß „für die Förderung, Anregung und Begleitung solcher selbstorganisierten Lernprozessen [!] [...] deshalb auch eine völlig andere didaktische Gestaltungs- und Lenkungsphilosophie erforderlich [...] (ist)“<sup>465</sup>.

Die Pädagogin hat den Lehr-Lern-Prozeß (so) zu gestalten, zu lenken, zu organisieren, daß es für die Lernenden möglich wird, sich ihren Lehr-Lern-Prozeß selbst organisieren zu können, daß sie selbsttätig werden können.

---

<sup>464</sup> MEUELER, E.: Lernen..., a. a. O., S. 16.

<sup>465</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. IV.

Dies ist ein logischer Widerspruch in sich! Beispielhaft führt Meyer dazu an:

„Der Lehrer sagt seinen Schülern: ‘Ich möchte, daß ihr das jetzt endlich selber macht!’ - Aber er nimmt ihnen durch diesen Befehl die Chance, aus eigenem Antrieb selbst zu handeln. Der Schüler sagt seinem Lehrer: ‘Hilf mir, es selbst zu machen’, und merkt zumeist gar nicht, daß dieser Satz einen logischen Widerspruch enthält. Der Lehrer hat irgendetwas vorgetragen oder vorgelesen und fragt danach seine Schüler: ‘Was fällt euch denn spontan dazu ein?’ - und er übergeht damit die Tatsache, daß Spontaneität, die vom Lehrer verordnet worden ist, keine mehr sein kann.“<sup>466</sup>

Diese dialektische Beziehung äußert sich im methodischen Handeln. „Das methodische Handeln des Lehrers“, so formuliert Meyer eine These dazu, „steht in dem unaufhebbaren Widerspruch, die Schüler mit Gewalt zur Selbständigkeit führen zu sollen. Das methodische Handeln der Schüler lebt von dem Widerspruch, selbständig handeln zu wollen, aber doch auf die Hilfe des Lehrers angewiesen zu sein.“<sup>467</sup> Ein Lehr-Lern-Prozeß ist, das können wir festhalten, ein dialektischer Prozeß, „der durch den Widerspruch von Lehren und Lernen, von Führung und Aneignung, von Fremdbestimmung und Selbständigkeit gekennzeichnet ist“<sup>468</sup>.

Dennoch enthält der Begriff der Methode das heimliche Versprechen, den Lernenden von der Leitung des Lehrenden zu befreien, zu emanzipieren.<sup>469</sup>

In diesem Zusammenhang möchte ich ein weiteres Mal auf die Wichtigkeit der Methodenkompetenz zurückkommen, die im KkH als das zentrale Element hervorgehoben wird. Während z. B. auch von Schilling gefordert wird, das bestehende Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden abzubauen und ein gleichberechtigtes Agieren zwischen ihnen herzustellen, in dem die pädagogisch arbeitende Person nur noch als BeraterIn für die selbstgetroffenen Entscheidungen und deren Durchführung der Lernenden fungiert<sup>470</sup>, sehe ich bei ihm doch nur den Umgang mit Methoden im herkömmlichen erzeugungsdidaktischen Sinn. Sie werden als Lehrmethoden verstanden, die von der lehrenden Person so eingesetzt werden, um die ebenfalls vom Lehrenden

---

<sup>466</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. A. a. O., S. 56.

<sup>467</sup> Ebd., S. 55.

<sup>468</sup> Ebd., S. 54.

<sup>469</sup> Vgl. ebd., S. 14.

vorangestellten Ziele bestmöglich zu erreichen. Arnold kritisiert Ansätze im erzeugungsdidaktischen Sinn als eine „verbreitete tote, nekrophile Lernkultur, in der lediglich die Intervention des Lehrers zur Entwicklung des Schülers führen ‘darf’ und der Unterricht weitgehend fremdorganisiert verläuft. Der Lehrer ist in diesem Konzept des toten Lernens die entscheidende Person, er ist der Unterrichtsmethodiker, er ist der ‘Experte’ für die Motivation der Schüler, und er ist der ‘Spezialist’ für die Visualisierung und den Medieneinsatz.“<sup>471</sup>

In seinem Kapitel über ‘Was ist Methodik? Was ist Rhetorik?’<sup>472</sup> nimmt Schilling Ergebnisse der Forschung über Lern- und Behaltensleistungen auf, um daraus konkrete Schlußfolgerungen für das methodische Handeln der PädagogInnen im Sinne von Lehrmethoden zu ziehen. Er bezeichnet sie zwar auch als ‘Lernmethoden’, durch die die Lernenden lernen, aber nach meinem Verständnis nur als Reaktion auf etwas im entsprechenden Sinne gelehrt. Auch das „Selber handeln“ wird bei Schilling meines Erachtens nur in der Weise betrachtet, daß Lernende innerhalb der ‘Methode Gruppenarbeit’ eigene Informationen und Vorkenntnisse zu einem schon bestimmten Thema hervorrufen und erweitern können:

„Der Lernende kann durch die Gruppenarbeitsmethode motiviert werden, seine Kenntnisse ins Bewußtsein zu rufen und durch die Informationen der anderen Gruppenmitglieder zu erweitern. Das Gruppenergebnis wird vorgetragen (möglichst visualisiert) und diskutiert. Erst im Anschluß daran sollte der Lehrende fehlende Informationen ergänzen, indem er jetzt statt eines langen Vortrags ein Kurzreferat hält. [...] Durch das selbständige Arbeiten/Handeln ist der Lernerfolg erheblich größer.“<sup>473</sup>

Arnold fordert: „Die didaktische bzw. fachdidaktische Diskussion über Unterrichtsmethoden muß radikal umorientiert werden. Unterrichtsmethoden stellen sich derzeit ausschließlich dar als Lehrmethoden: erst in Ansätzen lassen sich Bemühungen feststellen, den Methodenaspekt des Unterrichts

---

<sup>470</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 32.

<sup>471</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. III; Hervorhebungen bei Arnold.

Der Gegenbegriff ‘totes Lernen’ zu dem des ‘lebendigen Lernens’ erscheint mir zu hart und zu polemisch und auch in bezug auf erzeugungsdidaktische Modelle und Konzepte zu naiv und überheblich eingesetzt. Siehe deswegen hierzu die kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff ‘Lebendiges Lernen’ in 3.7.

<sup>472</sup> Vgl. dazu SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 78ff.

<sup>473</sup> Ebd., S. 82.

handlungsorientiert umzuschreiben, d. h. nicht mehr nach Lehrer- sondern nach Schülermethoden zu suchen.“<sup>474</sup>

Für das KkH sieht diese Forderung so aus, daß die Ergebnisse der Lern- und Behaltensforschung (Lernende behalten ca. 90% von dem, was sie selbst tun<sup>475</sup>) dahin führen, Inhalte den Lernenden so oft es geht, handelnd und selbsttätig durch Beteiligung an ihrem Lehr-Lern-Prozeß erarbeiten zu lassen, damit sie Methoden- und Selbsterschließungskompetenzen entwickeln können, die sie letztendlich dazu befähigen, alles andere und weitere (selbst) lernen zu können. In diesem Kontext muß ich in einem kleinen Exkurs die von Schilling bevorzugte Gruppenarbeitsmethode noch einmal aufgreifen. Gruppenarbeit muß nicht ausschließlich in der Form einer Lehr- bzw. Lernmethode, die die Lernenden etwas besser lernen und behalten läßt, wie Schilling dies beschreibt, gesehen werden, sondern kann auch als eine Form des **sozialen Lernens** von Lernenden, also als eine Lernmethode im eigentlichen Sinne verstanden werden, die die Lernenden unter der Zielformulierung der Emanzipation von gesellschaftlichen Interessen ein hohes Maß an Ich-Stärke und Identität im solidarischen Miteinander aufbauen läßt. Meyer sagt in bezug auf Gruppenarbeitsprozesse:

„Die Schülerin soll lernen, die eigenen Interessen zu erkennen und zu artikulieren, soll aber auch einsehen und erfahren, daß diese Interessen nicht mit dem Kopf durch die Wand zu verwirklichen sind, sondern die Fähigkeit und Bereitschaft zu *solidarischem Handeln* mit anderen zur Voraussetzung haben. [...] Definiert man ‘soziales Lernen’ als Befähigung zum Abbau überflüssiger Herrschaft, und geht man zweitens (mit Jürgen Habermas) davon aus, daß Herrschaft in unserer Gesellschaftsformation über die Organisation der Arbeit *und* der sprachlichen Interaktion ausgeübt wird, so leuchtet ein, daß die *Befähigung zum sozialen Lernen durch das gemeinsame Arbeiten und Sprechen* angezielt werden muß. Die Schülerinnen sollen lernen, im Gespräch, in der Debatte und im gemeinsamen Handeln die Gültigkeit der eigenen Normen und Ideale zu überprüfen und mit den anderen Gruppenmitgliedern zum Konsens zu bringen. Sie sollen lernen, daß im Unterricht nicht das Recht des Stärkeren, sondern das des besseren Arguments zu gelten hat.“<sup>476</sup>

---

<sup>474</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. III.

<sup>475</sup> Vgl. dazu SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 80, 82 und ARNOLD, R.: Evolution und Qualifikation - Grundlagen einer systemisch-evolutionären Didaktik beruflicher Bildung. In: DERSELBE (Hg.): Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 16.

<sup>476</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 241; Hervorhebungen bei Meyer.

Damit wird der Aufbau von Kommunikations-, Interaktions- und Handlungskompetenzen gefordert, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen lassen:

- „• Der Mensch muß *Rollendistanz* entwickeln, also die Fähigkeit und Bereitschaft, überhaupt wahrzunehmen, daß er sich in verschiedenen Rollen bewegt, daß er sie sklavisch ausfüllen oder aber konstruktiv und schöpferisch weiterentwickeln kann; er muß wahrnehmen und reflektieren, daß andere bestimmte Rollenerwartungen an ihn herantragen;
- dafür benötigt er ‘Empathie’, also die Fähigkeit, die Erwartungen anderer vorauszusehen und sich in sie einzufühlen - auch dann, wenn sie seinen eigenen Einstellungen und Normen widersprechen;
- er muß lernen, mit diesen *widersprüchlichen Erwartungen* vernünftig umzugehen, also ‘Frustrationstoleranz’ entwickeln, soziale Konfliktsituationen auszuhalten und konstruktiv zu lösen lernen;
- dies kann er nur, wenn er gelernt hat bzw. neu lernt, seine eigene *Identität* anderen gegenüber *darzustellen* und verständlich zu machen.“<sup>477</sup>

In Gruppenarbeitsprozessen werden die Lernenden in die Lage versetzt, zu lernen, sich untereinander diskursiv über eigene Vorstellungen, Wünsche und Ziele und deren Sinndeutungen zu verständigen. Dies wirkt sich auf die Gestaltung des gesamten Lehr-Lern-Prozesses aus. Die Beteiligung der Lernenden an der Gestaltung ihres Lehr-Lern-Prozesses ist im Grunde genommen eine große Gruppenarbeit. (Die Gruppenarbeitsmethode eignet sich aber im besonderen auch für den gezielten Einsatz in der Erarbeitungsphase = H<sub>4</sub>.) Meyer hält fest: „Das übergeordnete, theoretisch begründete Ziel des Gruppenunterrichts besteht darin, die Schülerinnen durch die gemeinsame Arbeit an der gestellten Lernaufgabe zum solidarischen Handeln zu befähigen.“<sup>478</sup> In der Gruppenarbeit können sich die Lernenden Methodenkompetenzen aneignen, die sie zum selbstbestimmten, gemeinsamen und kreativen Handeln befähigen.<sup>479</sup>

Zurück zum Konzept der konzertierten Handlung. An dieser Stelle will ich noch einmal kurz an das unbedingte Gebot einer gründlich geplanten und

---

<sup>477</sup> Ebd., S. 240; Hervorhebungen bei Meyer.

<sup>478</sup> Ebd., S. 248.

<sup>479</sup> Vgl. ebd., S. 243. Ausführliche Beschreibungen zur konkreten Gestaltung und Umsetzung von Gruppenunterricht gibt Hilbert Meyer in ebenda, S. 237-277.

durchstrukturierten Vorbereitung erinnern, die solche didaktisch/methodisch umgesetzten Lehr-Lern-Prozesse von den Lehrenden erfordern. Meyer sagt: „Die Beteiligung der Schüler am handlungsorientierten Unterricht muß sorgfältig geplant und didaktisch strukturiert werden.“<sup>480</sup> Reischmann und Dieckhoff erklären, daß es „zu den Grundeinsichten dieser Wissenschaft [gehört], daß gerade anspruchsvollere Lernformen wie ‘lebendiges Lernen’ oft nicht von sich aus passieren und deshalb nicht weniger, sondern mehr professionelle Planung benötigen. [...] Didaktische Planung soll eine lebendige Begegnung zwischen dem lernenden Menschen und der zu lernenden Sache möglich und wahrscheinlich machen - den entscheidenden Schritt der ‘Einverleibung’ des zu Lernenden kann dann alleine der Lernende selbst tun.“<sup>481</sup>

Da ich den Begriff des lebendigen Lernens hier schon oft in Verbindung mit dem KkH genannt habe, möchte ich an dieser Stelle auf eine Gefahr, die dieser Begriff beinhaltet, hinweisen und mich für das Konzept der konzertierten Handlung davon distanzieren.

### **3.7 EXKURS: Kritische Betrachtung des Begriffs ‘Lebendiges Lernen’**

Reischmann und Dieckhoff<sup>482</sup> erkennen in dem Terminus ‘lebendiges Lernen’ das ‘Zeug’ für einen Propagandabegriff, das sich als Motto auf einem Banner eignet, hinter dem seine gläubigen AnhängerInnen herziehen. In dieser enthusiastischen Begeisterung gerät der Begriff ‘lebendiges Lernen’ auf die normative und damit wertende Ebene.

„Alles, was das Etikett ‘lebendiges Lernen’ trägt, ist gut. Und alles andere ist eben schlecht. Man braucht nicht mehr die vielfältigen Lernaufgaben in den vielfältigen Lernsituationen von vielfältig unterschiedlichen Menschen abzuwägen, man braucht keine mühsamen didaktischen Analysen mehr, man braucht Bildungsmaßnahmen nicht mehr zwischen mehreren, vielleicht sogar widersprüchlichen Prinzipien ausbalancieren, denn

<sup>480</sup> MEYER, H.: Leitfaden..., a. a. O., S. 356.

<sup>481</sup> REISCHMANN/DIECKHOFF: „Da.... In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 176; Hervorhebungen bei Reischmann/Dieckhoff.

<sup>482</sup> Vgl. dazu und zum folgenden ebd., S. 180f.

man hat ja die 'einfache' Wahrheit: Hauptsache 'lebendig', dann ist alles gut."<sup>483</sup>

Reischmann/Dieckhoff gehen weiter darauf ein, daß solche normativen Konzepte zur „'Alles-oder-nichts'-Gültigkeit“ tendieren und ihre VerfechterInnen schnell ans Ende ihres Lateins bringen und sie hilflos machen, wenn in manchen Lehr-Lern-Situationen lebendiges Lernen nicht greift oder nicht realisierbar ist, weil sie von der Richtigkeit des Vorgehens überzeugt sind. „Dies ist die Gefahr: Statt die für die vielfältig unterschiedlichen Bildungssituationen notwendigen komplexen Handlungs- und Denkspielräume zu öffnen, können solche engagierten Überzeugungen blind machen.“<sup>484</sup> Die beiden Autoren schlagen vor, den Begriff in antinomischer Weise zu definieren, d. h. zwischen zwei Polen zu argumentieren, die beide ihre Vor- und Nachteile haben, z. B.: „zwischen Führen und Wachsenlassen, zwischen individualisierendem und uniformierendem Erziehungsstil, zwischen Offenheit und Geschlossenheit.“<sup>485</sup>

Da es zu lebendigem Lernen aber, streng genommen, nur den Gegenbegriff 'totes Lernen' gibt, dieser aber eindeutig ein wertendes Schimpfwort darstellt, schlagen Reischmann/Dieckhoff vor, 'lebendiges Lernen' in enger zu beschreibende Begriffe aufzugliedern und sie als Ausgangslage für eine Gegenargumentation einzusetzen, für die sich für die Autoren folgende<sup>486</sup> ergeben: 'Lernen im Lebensvollzug', 'Lebensdienlichkeit' und 'Lernen in Wohlbefinden'.

„'Lernen im Lebensvollzug' ist kein Allheilmittel: Es gibt Inhalte und Situationen, bei denen das Lernen außerhalb des Lebensvollzugs Sinn macht [...]

'Lernen für das Leben bzw. 'Lebensdienlichkeit' bezieht sich auf die absehbare Verwertbarkeit von Lernen. So wichtig dies ist - ein genauso gültiges Bildungsprinzip ist das 'einen Schritt zurücktreten', Abstand nehmen zu sich und zu drängendem Praxisbedarf. [...]

<sup>483</sup> REISCHMANN/DIECKHOFF: „Da.... In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 180.

<sup>484</sup> Ebd., S. 180f.

<sup>485</sup> Ebd., S. 181.

<sup>486</sup> Die folgenden drei Elemente, die sie herausstellen, haben sie auf den vorangegangenen Seiten in ihrem Artikel näher erläutert und aus einer Art 'ermöglichungsdidaktischer' Analyse neben vielen anderen herausformuliert. „Ermöglichungsdidaktik kann ihre Funktion der Unterstützung selbstgesteuerten Lernens am besten entfalten und lebendiges Lernen am wirksamsten unterstützen, wenn mehrere Prozeßqualitäten gleichzeitig beachtet und gesichert werden. Denn lebendiges Lernen ist selber ein mehrdimensionales Phänomen, das sich aus Erfahrungen im Lernprozeß, Bilanzierung von Lernergebnissen und deren Übersetzung in Bildungserlebnisse dynamisch zusammensetzt“ (Ebd., S. 178f.).

‘Lernen in Wohlbefinden’ ist erfreulich, aber nicht immer einrichtbar, und kostet seinen Preis: Zeit, aufwendige Arrangements oder Ablenkung. Es gibt Lernsituationen, in denen Erwachsene für ‘schnell, unaufwendig, konzentriert’ auf manches an Wohlbefinden zu verzichten bereit sind.“<sup>487</sup>

Diese kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff des lebendigen Lernens verhindert einen pädagogisch naiven und einseitigen Umgang mit demselben.

„Dann macht der Begriff ‘lebendiges Lernen’ nicht blind, sondern hell-sichtig, wo welches Bildungskonzept angemessen ist: Dann lautet die zentrale didaktische Frage: Wann, für wen, und wozu ist wieviel/wiewenig/welche Lebendigkeit richtig? Das aber kann wie immer im Bildungsgeschäft nur in der je einmaligen Einzelsituation durch den verantwortlichen Bildungsspezialisten nach bestem Wissen und Gewissen ausgewogen werden.“<sup>488</sup>

In welchem Zusammenhang stehen die hier kritisch gemachten Aussagen zum lebendigen Lernen mit dem Konzept der konzertierten Handlung?

Das KkH ist auf keinen Fall als ein ‘Unterkonzept’ der ‘Ermöglichungs-didaktik’ oder des ‘lebendigen Lernens’ zu sehen oder zu verstehen. Aber es enthält unter der Sichtweise der Subjekt- und Handlungsorientierung gewisse Aspekte von und Parallelen zu ihnen, die nicht von der Hand zu weisen sind. Mit dem KkH plädiere ich zwar dafür, Lehr-Lern-Prozesse unter den Gesichtspunkten der Ermöglichungsdidaktik oder des lebendigen Lernens zu planen; das heißt aber nicht, in diesem Sinne mit einer ‘Scheuklappen behafteten’ Betrachtungsweise in dieselbige zu gehen. So habe ich schon des öfteren darauf hingewiesen, daß es gewisse Grenzen für das KkH gibt. Verschiedenste Zielgruppen, verschiedenste sozio-kulturelle Umfelder, verschiedenste individuell-anthropogene Lernvoraussetzungen und verschiedenste situativ-abhängige Bedingungen machen jeden Lehr-Lern-Prozeß auf’s Neue zu einer nicht übertragbaren und einmaligen Lehr-Lern-Situation, in der ‘Rezepte’ nicht greifen (würden). Jeglicher Lehr-Lern-Prozeß konstituiert sich immer wieder zu einem dialektischen Prozeß. Die schon beschriebene dialektische Beziehung zwischen Führung und Selbsttätigkeit, in Verbindung damit das autoritative Abwägen und Vorgehen in bestimmten Situationen, das Abholen der Gruppe, wo sie steht und die The-

<sup>487</sup> REISCHMANN/DIECKHOFF: „Da.... In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 181; Hervorhebungen bei Reischmann/Dieckhoff.

<sup>488</sup> Ebd., S. 181.

se des Implikationszusammenhangs von Zielen, Inhalten und Methoden einer Lehr-Lern-Situation verlangen nach pädagogisch verantwortlichem Umgang mit den spezifischen Situationen. Die/der Pädagogin/e hat in pädagogischer Verantwortung dafür zu sorgen, daß das Konzept nicht unkritisch in verschiedensten Lehr-Lern-Prozessen ‘immer gleich durchgezogen wird’, sondern daß sich die/der Pädagogin/e in den Bereichen, wo Lehrende und Lernende zusammenarbeiten, immer wieder dessen bewußt wird und sich bewußt macht, daß viele Faktoren zu einem Gelingen des Lernen(s) (lernens) dazugehören und berücksichtigt werden müssen. Das sogenannte ‘offene Konzept’, das ich im zweiten Kapitel (siehe 2.4.2.3) erwähnt hatte, lebt gerade auch davon, daß die oder der ErzieherIn sich von ihren Vorstellungen, Konzeptionen befreien kann, um flexibel auf situationsspezifische Bedingungen reagieren zu können. Die lehrende Person muß bereit dafür sein, daß ihr Angebot und dessen geplante Umsetzung nicht immer auf Zustimmung der Lernenden treffen wird, und muß dennoch in der Lage sein, diese Situation pädagogisch verantwortlich für alle Beteiligten bewältigen zu können. Solche offenen Situationen bedürfen, wie oben hervorgehoben, der besonders gut durchstrukturierten Planung und Vorbereitung.

### 3.8 Das Lern-Spiral-Modell

Der letzte Punkt, mit dem ich mich in diesem Kapitel zur didaktischen Bedeutung des KkH auseinandersetzen will, ist das Lern-Spiral-Modell. Das L-S-M bildet das äußere Gerüst des Konzepts der konzertierten Handlung. Unter Punkt 2.2 wurde das (anthropologische<sup>489</sup>) Lern-Spiral-Modell von

---

<sup>489</sup> Ich lege auf die anthropologische Sichtweise keinen besonderen Wert, weil ich der Überzeugung bin, daß letztlich alle Einstellungen und Überzeugungen, die sich mit dem Lernen oder der Erziehung von Menschen beschäftigen ‘irgendwie’ anthropologisch begründet sind; schließlich können sie sich nur von Sichtweisen des Menschen vom oder über den Menschen herleiten lassen (vgl. 1.3.1 und 1.3.2). Zum anderen sehe ich in einer expliziten Betonung von anthropologischen Begründungen eine Gefahr: Und zwar die des Verlusts von kritischem Bewußtsein gegenüber allem, was sich als anthropologisch begründet darstellt oder erklärt, auch zu eigenen Handlungen und Einstellungen. Es ist schwer, das Gegenteil von ‘anthropologisch’ zu beweisen und dadurch werden solche Theorien oder Überzeugungen nicht mehr angreifbar. Man muß nicht mehr begründen, warum man etwas

Schilling dargelegt. Zur Erinnerung: Schilling beschreibt das L-S-M als ein Modell, in denen die einzelnen (Handlungs-)Schritte 'Information', 'Konzeption', 'Aktion' und 'Reflexion' den „immanenten Gesetzen menschlicher Handlung“<sup>490</sup> entsprechen. Auf pädagogische Handlungssituationen bezogen, bietet das L-S-M einen übergeordneten Rahmen, in dem sich diese Schritte vollziehen. Für Schilling dienen die vier Handlungsschritte als Grundlage für ein Planungsmodell. Dieses Gerüst zur Bewußtmachung von grundsätzlichen Handlungsschritten einer pädagogischen Lehr-Lern-Situation finde ich sinnvoll und habe sie deswegen für das Konzept der konzertierten Handlung mit übernommen. Allerdings steht bei Schilling der dritte Handlungsschritt, die Aktion, außerhalb des Lern-Spiral-Modells, weil ein Konzept nach seinen Worten die gedankliche Vorwegnahme einer Handlungssituation bedeutet. Und da in diesem Verständnis mit Handlungssituation die eigentliche Aktion als Handlung gemeint ist, kann sie somit nicht dazu gehören. Sie wird in dieser Vorgehensweise gedanklich antizipiert und ist im Grunde das, wozu die anderen Handlungsschritte eingesetzt werden. 'Information', 'Konzeption' und 'Reflexion' drehen sich um die 'Aktion'.

An diesem Punkt differenziere ich mich von Schillings Sichtweise. Und zwar indem ich einen erweiterten Handlungsbegriff für das KkH anwende. Der Name des Konzepts, Konzept der konzertierten Handlung, soll in bezug auf den Handlungsbegriff mehrere Dinge ausdrücken:

Zum einen betont er die handlungsorientierte Sichtweise der Planung, Durchführung und Auswertung von Lehr-Lern-Prozessen. Diese Handlungsorientierung äußert sich in der Gestaltung der gesamten Lerneinheit. Alle Elemente, die sich zu einer Lerneinheit, zu einem Lehr-Lern-Prozeß konstituieren, sind Handlungen im weitesten Sinne. Dies beinhaltet die deskriptiv-

---

macht, weil es ja schon anthropologisch begründet ist, frei nach dem Motto 'das ist eben bei Menschen so!'. Eine Legitimation von pädagogischen Arbeitshaltungen oder Interventionen wird danach überflüssig und somit Selbstreflexivität in Frage gestellt. Für pädagogisches Arbeitsfeld kann das eine m. E. gefährliche Grundlage sein. Das kritische Hinterfragen von Handlungen wird fast unmöglich gemacht, da sich anthropologische Begründungen oftmals als ein 'Totschlagargument' darstellen.

<sup>490</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 234.

analytische Perspektive des Handlungsbegriffs. Nach diesem Verständnis bilden sich die einzelnen Ebenen des KkH als Handlungsbausteine aus.

Die Handlungsorientierung soll zum anderen darauf hindeuten, daß das Lernen eines bestimmten Inhalts, eines Themas, eines Lerngegenstandes sich in einem handelnden Umgang vollziehen soll. Dieser handelnde Umgang stellt sich, bezogen auf die ganz konkrete Handlungssituation, oder nennen wir sie an dieser Stelle zum besseren Verständnis die 'Aktion' im Sinne von Schilling, zum einen wiederum im deskriptiv-analytischen, und zum anderen - und darauf kommt es mir an - im präskriptiven Sinn dar. Es sollen am Ende Handlungsprodukte herauskommen, Ergebnisse, an denen sich die politisch und pädagogisch verantwortliche Praxis hinsichtlich eines Inhalts festmachen läßt.

Ich werde im folgenden das Handlungsverständnis anhand der einzelnen Bausteine 'aufdröseln'. Zunächst gilt es folgende Aspekte zur handelnden Tätigkeit festzuhalten: Es gibt die **Handlungsbausteine**, den **deskriptiv-analytischen Handlungsbegriff**, den **präskriptiven Handlungsbegriff** und die **Aktion**. Anfangen will ich mit den einzelnen Handlungsbausteinen.

Es gibt fünf Handlungsbausteine im KkH, H<sub>1</sub> bis H<sub>5</sub> (H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> lassen sich allerdings auch zu einem zusammenzufassen, da sie fließende Grenzen aufweisen. Dies wird in der Graphik durch die gestrichelten Linien zwischen ihnen verdeutlicht.). Diese einzelnen Ebenen nenne ich Handlungen, weil das, was in ihnen geschieht oder besser **getan** wird, als Handlungen im weitesten Sinne, also im deskriptiv-analytischen, gesehen werden kann. Das Sammeln von Informationen durch Literatursuche, Lesen, Ausprobieren, Entdecken, Nachdenken u. ä. sind Tätigkeiten oder Handlungen, die in diesem Sinne interpretiert werden können.

Das gleiche gilt für die Ebene PLANUNG 1, die sehr stark vom Denkhandeln durchsetzt ist, wie für H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub>, wo ebenfalls viele kognitive Handlungsmomente (z. B. H<sub>3</sub>, kommunikatives Handeln u. a. in Form von Sprechhandeln bei der gemeinsamen Vereinbarung der Lernziele), aber durchaus auch andere vorkommen, die weitere Dimensionen des Menschen ansprechen. In H<sub>4</sub> finden sich alle möglichen Handlungsformen wieder, weil H<sub>4</sub> die Besonderheit des Lern-Spiral-Modells im Lern-Spiral-Modell darstellt.

Auch die Reflexion kann sich nur handelnd vollziehen. Hier stehen wiederum denk- und sprechhandelnde Momente im Vordergrund, wobei aber selbstverständlich durch spezifische Methoden andere Dimensionen angesprochen und gefördert werden können. Aus diesem deskriptiv-analytischen Handlungsverständnis heraus habe ich diese einzelnen Ebenen als Handlungen definiert. Das deskriptiv-analytische Verständnis schlägt sich aber auch noch auf die einzelnen **Handlungsschritte** im Sinne des L-S-Ms nieder. Selbst Schilling 'kann nicht anders' und bezeichnet eben diese einzelnen Schritte im Lern-Spiral-Modell als 'Handlungsschritte'.

Mit anderen Worten: Eben nicht nur die 'Aktion' ist Handlung und die Konzeption die gedankliche Vorwegnahme derselben, sondern 'Information', 'Konzeption' und 'Reflexion' sind ebenfalls Handlungen. Da nach diesem Verständnis alle vier Schritte Handlungen sind, stehen sie auf der gleichen Ebene wie die Aktion. Alle vier Teilschritte zusammen bilden erst einen Prozeß. Dies ist das äußere, die ganze Lehr-Lern-Situation umfassende Gerüst.

Sehen wir uns das KkH unter den einzelnen Handlungsschritten an (vgl. Graphik), dann stellen wir zwar fest, daß alle Teilschritte innerhalb der Lern-Spirale stehen, daß aber die einzelnen Handlungsbausteine den verschiedenen Schritten zugeordnet werden können. Hiermit nehme ich eine erste Konkretisierung von 'Handlungen' vor, die in die Richtung von Schillings Definition tendiert.

Diese unterscheidet die einzelnen Tätigkeiten oder Handlungen in ihrer Form, ihrer Art, aber nicht darin, ob sie innerhalb oder außerhalb der Lern-Spirale stehen. Um bei den vielen Begriffsüberschneidungen, die sich für den folgenden Abschnitt nicht verhindern lassen, dennoch den Überblick zu behalten, erscheinen die Lern-Spiral-Modell-**TEILSCHRITTE** in GROSS-**BUCHSTABEN** und **fettgedruckt**.

H<sub>1</sub>/INFO 1 wird in dieser Betrachtungsweise dem L-S-M-Teilschritt **INFORMATION** (in der Graphik pinkfarbene eckige Klammer) zugeordnet, weil sich diese Tätigkeit tatsächlich nur mit der konkreten Themenauswahl und den theoretischen Überlegungen beschäftigt, die die Ausgangslage für die weitere Vorgehensweise und Planung und/oder Konzeption bilden. H<sub>1</sub>/PLANUNG 1 fällt in den Bereich der **KONZEPTION** (grüne Klam-

mer). Hier werden die ersten weitreichenden Teile für den gesamten Lehr-Lern-Prozeß geplant, konzipiert, von der Bedingungsanalyse über die RZ- und GZ-Ebene, die Einstiegsplanung und Überlegungen zur Evaluation der gesamten Einheit in H<sub>5</sub>. Die Bedingungsanalyse könnte theoretisch noch zur **INFORMATION** hinzugerechnet werden. Ich habe das nicht getan, weil sie m. E. relevanter für die **KONZEPTION** einer Lerneinheit ist, als neben der thematischen Informationsbeschaffung als ein weiterer Aspekt der Informationssammlung zu stehen. Ich hatte bereits im zweiten Kapitel zu H<sub>1</sub>/INFO 1 geschrieben, daß es außerdem von Vorteil sein kann, die thematische Informationssammlung ohne einschränkenden Blickwinkel durchzuführen.

Der L-S-M-Teilschritt **KONZEPTION** zieht sich dann weiter über H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub> bis hin zu H<sub>4</sub>/Konzeption (oder PLANUNG 3). Warum?

Auf diesen einzelnen Handlungsebenen wird von den Lernenden und dem oder der Lehrenden *konzeptionell* gehandelt. In all diesen Teilschritten geht es um die konkrete Beteiligung der Lernenden an der *Planung* ihres Lehr-Lern-Prozesses. Hier handeln oder gestalten die Lernenden ihre Lerneinheit überwiegend *planend*, d. h. alle Tätigkeiten beziehen sich letztendlich darauf, Ausgangslagen und konkrete Vorschläge für die weitere Konkretisierung ihrer Lerneinheit zu finden oder herzustellen. Dies gilt einmal für den gesamten Lehr-Lern-Prozeß und zum anderen für die konkrete Lerneinheit, die H<sub>4</sub> für sich alleine darstellt. Da die Tätigkeiten in H<sub>2</sub>, H<sub>3</sub> und alle in H<sub>4</sub> aber auch aktive Handlungen sind, an und in denen sich die Lernenden schon jede Menge aneignen (sie lernen in diesen verschiedenen Tätigkeiten Methoden[kompetenzen] verschiedenster Art) und zugleich auch schon Handlungsergebnisse in Form von Bestimmung und Entwicklung von ganz konkreten Zielen und Planungen zu deren Umsetzung hervorbringen, gelten **diese** Handlungen und Tätigkeiten auch für den L-S-M-Teilschritt **AKTION** (rote Klammer).

Im Sinne des KkH (RZ 2. Grades B), dessen Ziel es ist, die Lernenden an diesem Prozeß zu beteiligen, bedeuten diese einzelnen Tätigkeiten die ganz konkrete 'Aktion'. Die dabei erreichten Handlungsergebnisse (Methodenkompetenz) können in diesem deskriptiv-analytischen Verständnis dann sogar als präskriptive Handlungen angesehen werden. Für H<sub>4</sub> gilt der L-S-

M-Teilschritt **AKTION** für alle Tätigkeitsmomente des Lern-Spiral-Modells, also für die ‘Information’, ‘Konzeption’, ‘Aktion’ und ‘Reflexion’, da  $H_4$  als Ganzes als eine Aktion in dem vorangegangenen beschriebenen Sinne angesehen wird.

Der letzte L-S-M-Teilschritt **REFLEXION** (blaue Klammer) bezieht sich dann auf die Reflexion in  $H_4$  und auf die in  $H_5$ . Dies bildet das weiter gefaßte Lern-Spiral-Modell als das äußere Gerüst im deskriptiv-analytischen Handlungssinn, das den gesamten Lehr-Lern-Prozeß durchzieht. In diesem Sinne gibt es keine Handlung, die als ‘Aktion’ außerhalb dessen stehen könnte. In  $H_4$ , wo sich das L-S-M in Schillings Verständnis im übergeordneten L-S-M wiederfindet und nach meiner Überzeugung vom präskriptiven Handlungsbegriff durchdrungen ist, steht die eigentliche ‘Aktion’ dann auch tatsächlich außerhalb der eigenen Lern-Spirale. Diese ‘Aktion’ beinhaltet die konkrete Umsetzung des thematischen Inhalts. Sie kann tatsächlich nicht vorher festgelegt werden, da sie sich zum betreffenden Zeitpunkt erst konstituiert. Das liegt in dem Wort der Handlung schon festgeschrieben. Handlung heißt immer auch Prozeß. Und hiermit habe ich schon angerissen, warum es mir soviel bedeutet, das Lern-Spiral-Modell nicht nur einseitig auf den präskriptiven Handlungsbegriff zu beziehen, sondern auch als deskriptiv-analytischen Prozeß wahrzunehmen:

Nur in der Perspektive, daß ‘Information’, ‘Konzeption’ und ‘Reflexion’ auch als ‘Aktionen’, als ‘Handlungen’ zu verstehen sind, schaffe ich die Legitimation dafür, daß Lernende ‘handelnd’ an ihrem Lehr-Lern-Prozeß beteiligt werden können. Im Sinne des geforderten Ziels des KkH, Methodenkompetenz bei den Lernenden fördern zu wollen, erhält das deskriptiv-analytische Handlungsverständnis präskriptiven Charakter.

Information, Konzeption, Aktion und Reflexion sind Handlungen, sind Aktion. Diese Teilschritte zur Planung, Durchführung und Auswertung von angestrebten Zielen zum Zwecke ihrer Erreichung, bilden in ihrer Tätigkeit, in ihrer handelnden Umsetzung die Erreichung derselben. Die Forderung, einen Lerngegenstand handelnd umzusetzen, beinhaltet zugleich die Forderung, diese handelnde Umsetzung auch zu planen, durchzuführen und auszuwerten, denn nur darüber realisiert sich, vollzieht sich die handelnde Umsetzung. In diesem Sinne versteht sich der Handlungsbegriff im Konzept der

konzertierten Handlung als deskriptiv-analytisch und präskriptiv zugleich. Die dadurch angestrebte und in der konsequenten Umsetzung des Konzepts erreichte Methodenkompetenz kombiniert die deskriptiv-analytische Sichtweise mit der präskriptiven. Hierin vereinigen sich der subjektorientierte und handlungsorientierte Anspruch des KkH.

Im letzten Kapitel will ich auf einige, mir sehr wichtige ausgewählte Konsequenzen für Methodenkompetenz eingehen und sie näher darlegen.

## 4. Viertes Kapitel: Ausgewählte Konsequenzen für Methodenkompetenz

### 4.1 Einführung

Zu diesem Kapitel dieser Arbeit sind folgende Vorbemerkungen vorauszuschicken. Ich habe bisher in dieser Arbeit dargelegt, was ich unter den obersten Erziehungszielen Selbstbestimmung und Mündigkeit verstehe, beschrieben, daß ihnen das erkenntnisleitende Interesse der Emanzipation (als Ziel wie als Prozeß) implizit ist, und, zwar nicht im besonderen ausgeführt, aber angedeutet, daß sich dieser didaktische Ansatz somit als einer der Kritischen Erziehungswissenschaft versteht.

Des weiteren habe ich das KkH detailliert erläutert und im Anschluß daran seine, mir wichtig erscheinenden, grundlegenden didaktischen Merkmale noch einmal näher bestimmt, m. a. W. das Konzept didaktisch gewendet. Dabei habe ich festgehalten, daß das Hauptaugenmerk dieses Konzepts auf der Entwicklung der Methodenkompetenz liegt. Was ich darunter verstehe und wie sich diese erreichen läßt, ist ebenfalls, z. T. explizit, z. T. implizit, in den letzten drei Kapiteln niedergeschrieben und erläutert worden. Dieses vierte Kapitel stellt zwar in sich ein eigenes Kapitel dar, aber es besteht zu einem nicht unwesentlichen Teil darin, ein Fazit aus den vorangegangenen Kapiteln zu ziehen. In der Erläuterung der Konsequenzen der Methodenkompetenz werden einhergehend damit Aspekte thematisiert, die eher einen zusammenfassenden Charakter haben. Viele Gesichtspunkte, die ich in den vorausgegangenen Kapiteln behandelt habe, sollen in diesem Kapitel noch einmal aufgegriffen, explizit benannt, unter Umständen ergänzt und insgesamt näher, das heißt intensiver betrachtet werden. Diese Form dient der Abrundung, der Zusammenfassung und dem Abschluß des eigentlichen Inhalts dieser Arbeit.

Was ist mit Konsequenzen in bezug auf Methodenkompetenz gemeint? Ich muß die Überschrift etwas klarer definieren: Es kann immer nur Konsequenzen *für* etwas/jemanden haben, die sich immer *von* oder *aus* etwas/jemandem ergeben. Zum Beispiel:

Eine implizite Konsequenz der Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen nach dem Konzept der konzertierten Handlung hat m. E. die unweigerliche Konsequenz, Methodenkompetenz bei den Lernenden zu fördern. Oder: Methodenkompetenz bewirkt nach meiner Überzeugung eine Förderung oder weitreichende Erzielung von Selbstbestimmung und Mündigkeit bei den Lernenden. Dies wäre eine Konsequenz **von** etwas, nämlich der Methodenkompetenz, **für** jemanden, nämlich den oder die Lernende/n. Oder: Das hier dargelegte didaktische Konzept hat in seiner konkreten Anwendung Konsequenzen für die Lehrenden. In der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in Form von Planung, Durchführung und Analyse müßten sie sich mit einer 'neuen' Rolle als lehrende Person auseinandersetzen (siehe 3.6). Der Titel der Arbeit bzw. die Überschrift des Kapitels versteht sich also wie folgt:

*Für* die Methodenkompetenz ergeben sich Konsequenzen, und *aus* der Methodenkompetenz ergeben sich Konsequenzen! Beides läßt sich unter dieser Formulierung verstehen.

Ich will im folgenden Kapitel nicht nur Konsequenzen **für** sondern auch **von** Methodenkompetenz beschreiben.

Folgende selektive Konsequenzen für Methodenkompetenz möchte ich behandeln:

1. Konsequenzen für den Begriff der Methodenkompetenz: Methodenkompetenz muß als Begriff neu definiert werden (nicht mehr im Sinne des Methodenrepertoires, sondern als Verknüpfungskompetenz, als das 'Lernen lernen').
2. Daraus folgt: Methodenkompetenz kann nur über bestimmte Wege erreicht werden: (Methodenkompetenz und das KkH).
3. 'Einzelqualifikationen' der Methodenkompetenz.
4. Der Zusammenhang zwischen Methodenkompetenz und Schlüsselqualifikationen.
5. Methodenkompetenz bewirkt Handlungskompetenz.

## 4.2 Der Begriff Methodenkompetenz

Der Begriff Methodenkompetenz besteht aus zwei Teilen: Methode und Kompetenz. Methode leitet sich aus dem Griechischen (*méthodos*) ab, und man versteht darunter im allgemeinen den ‘Weg zu etwas hin’.<sup>491</sup>

Daran läßt sich schon erkennen, daß die Methode an sich zielgerichtet ist. Kompetenz meint ganz allgemein ‘Fähigkeit’ oder ‘Vermögen’.<sup>492</sup> Methodenkompetenz bedeutet demnach fähig zu sein, Wege zu kennen, zu gehen, um etwas Bestimmtes zu erreichen. In diesem Sinne wird Methodenkompetenz oftmals mit einem Wissen und Verfügen von verschiedensten Techniken und Möglichkeiten, die eine Aneignung einer ‘Sache’ erleichtern oder ermöglichen, gleichgesetzt. In meinem Verständnis würde ich dazu Methodenrepertoire sagen. Klippert sagt, daß der- oder diejenige, der/die viele Methoden beherrscht, auch über Methodenkompetenz verfügt, und daß dieses erweiterte Methodenrepertoire die Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen festigt.<sup>493</sup>

Diese Aussage finde ich richtig aber sie ist m. E. unzureichend und nicht vollständig. Erinnern wir uns:

Im ersten Kapitel habe ich unter dem Abschnitt 1.3.6 ‘Lernen lernen’ den Bildungsbegriff des KkH dargelegt, der sich zu einem wesentlichen Teil auf den Terminus Methodenkompetenz stützt. Dort wurden im besonderen zwei Merkmale der Methodenkompetenz erläutert. Auf der einen Seite das, was Klippert mit seinem Methodenrepertoire gemeint hat: Methoden im Sinne von Verfahren und Techniken zu lernen, die einen Menschen befähigen, neue Lernsituationen alleine, ohne die Hilfe anderer zu bewältigen. Er spricht in diesem Kontext von sogenannten Makromethoden (z. B. Gruppenarbeit, Metaplanmethode, Projektmethode u. a.), und Mikromethoden, die sich wiederum in Lern- und Arbeitstechniken (z. B. Lesetechniken, Exzerpieren, Strukturieren u. a.) und in elementare Gesprächs- und Kooperati-

---

<sup>491</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 65.

<sup>492</sup> Vgl. DUDEN: Das Fremdwörterbuch. A. a. O., S. 414.

<sup>493</sup> Vgl. KLIPPERT, H.: Methoden-Training..., a. a. O., S. 15, 22ff. und bes. 27f.

onstechniken (Freie Rede, Rhetorik, Fragetechniken, Diskussion/Debatte u. a.) aufgliedern.<sup>494</sup>

Gingen wir einseitig bei diesem Begriff der Methodenkompetenz davon aus, daß es nur darum geht, neue Verfahren und Techniken zu lernen, mit denen wir neue Lernsituationen bewältigen können, dann erreichten wir zwar tatsächlich das Ziel, daß die Menschen immer besser mit ihrer komplexeren Lebenswelt (Stichwort Risiko-Gesellschaft) im Sinne der heutigen Anforderungen der Arbeitswelt (mehr Flexibilität und weniger statisches Wissen) klarkommen und in diesem Kontext auch mehr Selbstbestimmungsfähigkeit erlangten, weil sie ohne die Hilfe anderer dazu in der Lage wären. Dabei würde aber ein anderer wichtiger Aspekt völlig übersehen.

Nämlich, ebenfalls im Stichwort Risiko-Gesellschaft enthalten, die Zwänge auf der anderen Seite, die in Form von z. B. Wohlfahrtsstaat und Bürokratie und darüber die Einbindung des Individuums in Netze von Regelungen, Maßgaben und Anspruchsvoraussetzungen jede/n einzelne/n dazu bestimmen, „die notwendig werdenden Entscheidungen fundiert zu treffen, in Abwägung von Interesse, Moral und Folgen“<sup>495</sup>, zu denen sie vielfach kaum in der Lage sind. Methodenkompetenz ist in meinen Augen also mehr als nur Methodenrepertoire. Methodenkompetenz bedeutet für mich in besonderer Weise die Bedingung zum ‘aufrechten Gang’, den Meyer beschrieben und ich im dritten Kapitel mit aufgenommen habe.

Zur Erinnerung: Meyer beschrieb, daß Methodenkompetenz sich nicht als ein vierter Kompetenzbereich neben der Sach- und Fachkompetenz, der Sozialkompetenz und der sprachlichen (kommunikativen) Kompetenz des Menschen darstellt sondern die Verknüpfung dieser drei Kompetenzbereiche meint. Dies soll dadurch geschehen, daß das ‘Methodische’ im methodischen Handeln bewußter wahrgenommen werden soll. Im methodischen Handeln lassen sich die Grundstrukturen des Menschen, nämlich Arbeit, Interaktion und Sprache wiederfinden. Unter den verschiedenen Ebenen von Lehr-Lern-Prozessen, die sich durch den Inhalts-, Methoden- und Zielaspekt ausdrücken, lassen sich diese in der handelnden Tätigkeit mit den verschiedenen

---

<sup>494</sup> Vgl. KLIPPERT, H.: Methoden-Training..., a. a. O., S. 28.

<sup>495</sup> BECK/BECK-GERNSHEIM: Individualisierung..., a. a. O., S. 15.

Kompetenzbereichen ganzheitlich verknüpfen. Erst dann, wenn der Mensch gelernt hat, Sach-, Sozial- und Sprachkompetenzen vernünftig miteinander zu verknüpfen, ist der Lernprozeß zum Abschluß gebracht.

Dieses ganzheitliche Kopf- und Handarbeit integrierende Begreifen, Beurteilen und Bewältigen von verschiedensten Handlungsmomenten ist in der Lage, die Entwicklungslogik individueller Bildungsprozesse wie gesamtgesellschaftlicher Auseinandersetzungen und Veränderungen zu beschreiben. Das 'gelingende Ineinander' von Arbeit, Interaktion und Sprache befähigt den Menschen zum aufrechten Gang in schwierigem Gelände. Das schwierige Gelände ist die je individuelle Lebenswelt, die sich, wie wir gesehen haben, in heutiger Zeit zunehmend mehr als eine risikoreiche in Folge der Risiko-Gesellschaft darstellt. Mit 'Methodenkompetenz' ist mehr als eine bloße Addition jederzeit abrufbarer Arbeits- und Verfahrenstechniken gemeint. Methodenkompetenz im Sinne des Lernen lernens bezieht sich auf den lebenslangen Lernprozeß, der niemals abgeschlossen ist. Erst in der Berücksichtigung aller dieser Kompetenzbereiche wie der Grundstrukturen konstituiert sich der Weg und das Ziel ganzheitlichen Lernens, das ich das 'Lernen lernen' nenne.

Oftmals wird mit dem Begriff des 'Lernen lernens' auch das Verständnis von Methodenkompetenz gleichgesetzt, das ich weiter oben als *die* Fähigkeit beschrieben habe, die das Aneignen von Lern- und Arbeitstechniken und damit das Methodenrepertoire eines Menschen meint, weil ja *Lerntechniken gelernt* werden. Methodenkompetenz in dem von mir verstandenen Sinn des Lernen lernens definiert sich, wie wir gesehen haben, ungleich umfassender:

Wenngleich verschiedenste Lerntechniken nötig sein werden, den vorangegangenen Verknüpfungsprozeß zwischen den beschriebenen einzelnen Komponenten zu vollziehen, so ist hier vielmehr das „kritische Durchdenken und bewußte Einüben“<sup>496</sup> der angesprochenen Kompetenzbereiche gemeint. Bernd Ott hat dafür den Begriff „methodisch-operatives Lernen“<sup>497</sup> eingesetzt. Nur in diesem Sinne und Verständnis will ich Methodenkompetenz erfaßt und verstanden wissen.

---

<sup>496</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. A. a. O., S. 107.

<sup>497</sup> OTT, B.: Ganzheitliches... In: ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>2</sup>, a. a. O., S. 108.

### **4.3 Methodenkompetenz und das Konzept der konzertierten Handlung**

Wir haben im vorangegangenen Abschnitt gesehen, daß mit Methodenkompetenz die Verknüpfung(skompetenz) der verschiedenen Handlungsbereiche (Arbeit, Interaktion und Sprache) mit den Kompetenzbereichen (Sach-/Fach-, Sozial- und kommunikative Kompetenz) umschrieben wurde. Da sich diese Verknüpfung im (lebenslangen) Lernen vollzieht, wird Methodenkompetenz als das ‘Lernen lernen’ definiert. Ich möchte im folgenden weitere Konsequenzen für die Methodenkompetenz darlegen. Die Konsequenz, die sich für die Methodenkompetenz in bezug auf das KkH erklärt, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den beiden noch folgenden: den ausgewählten Einzelqualifikationen, die sich, so wie ich sie hier beschreiben werde, nicht wie bei Klippert, etwas böse formuliert, auf ‘Techniken wissenschaftlichen Arbeitens’ beziehen, sondern auf Qualifikationen im Bereich der verschiedenen Kompetenzbereiche, und auf die letztendliche Auswirkung der Verknüpfung jener, die die Handlungskompetenz des/der einzelnen erhöhen. An dieser Stelle sei schon vorausgeschickt, daß ich Methodenkompetenz eben nicht mit Handlungskompetenz gleichsetze.

Um das Lernen zu lernen bedarf es gewissen Voraussetzungen, die dieses ermöglichen. Meiner Meinung nach sind diese Voraussetzungen in der konkreten Umsetzung des Konzepts der konzertierten Handlung gegeben. Diese ist in den Kapiteln 2 und 3 auch schon mehrfach dargelegt worden. Konkret heißt das folgendes:

Lernen lernen ist die Verknüpfung von Sach-/Fach-, Sozial- und sprachlichen Kompetenzen. Innerhalb des methodischen Handelns vollziehen sich die Grundstrukturen des Menschen (Arbeit, Interaktion und Sprache). Wird einem Menschen das Methodische im methodischen Handeln bewußt gemacht, ist er in der Lage, auf der Ebene der den Lehr-Lern-Prozeß bedingenden Elemente (Inhalt, Methode, Ziel) die einzelnen Aspekte miteinander zu verknüpfen. Da sich dieses im Lernen verwirklicht, lernt er hierdurch wie man lernt: Er gewinnt an Methodenkompetenz.

Im Konzept der konzertierten Handlung erfolgt die Verknüpfung dieser Bereiche auf den Ebenen der einzelnen Handlungsbausteinen. Dadurch, daß

die Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung des gesamten Lehr-Lern-Prozesses beteiligt werden, lernen sie, „die zielorientierte Arbeit, das solidarische Handeln und die sinnvolle Verständigung miteinander zu verknüpfen“<sup>498</sup>. In besonderer Weise läßt sich das in H<sub>4</sub> nachweisen. Auf Basis der konzertierten LZ aus H<sub>3</sub>, anhand derer sich die zielorientierte Arbeit in Form des weiter in H<sub>4</sub> in Feinzielen kleingearbeiteten Themas manifestiert, gehen die Lernenden im weiteren Verlauf dieses Handlungsbausteins daran, gemeinsam zu planen, zu (er-)arbeiten und zu reflektieren. In der ‘Reflexion’ besonders, aber auch schon in der ‘Konzeption’ müssen sich die Lernenden sinnvoll verständigen, und zwar darüber, wie sie etwas umsetzen und später auswerten wollen. Mit anderen Worten:

Das Lern-Spiral-Modell mit seinen Handlungselementen ‘Information’, ‘Konzeption’, ‘Aktion’ und ‘Reflexion’ vermittelt, richtig angewendet, die praktische Verknüpfung von Sach-/Fach-, Sozial- und kommunikativen Kompetenzen auf den verschiedenen Ebenen des Inhalts-, Methoden- und Zielaspekts. Richtig angewendet heißt für mich in diesem Fall, daß der Lehr-Lern-Prozeß als eine Möglichkeit für Lernende zu sehen ist, selbstbestimmt und selbsttätig ein Thema zu erarbeiten. Jede Handlung läuft nach der Struktur der vier Teilschritte des L-S-Ms ab, sagt Schilling.<sup>499</sup> Macht man sich innerhalb des konkreten methodischen Handelns, das sich durch Arbeit, Interaktion und Sprache äußert, jeweils das Methodische daran bewußt, erkennt und erfährt der/die Lernende mehr Methodenkompetenz. Dieses ‘Methodische’, das ich meine, möchte ich im anschließenden Abschnitt zu den Einzelqualifikationen näher beschreiben. Doch zunächst komme ich noch mal auf das L-S-M zurück, und zwar zum übergeordneten:

Der selbstorganisierte Lernprozeß der Lernenden fängt ja nicht erst in H<sub>3</sub>/H<sub>4</sub> an, sondern im Grunde schon viel früher. Nämlich ab da, wo sie sich zum ersten Mal miteinbringen können, bzw. von der lehrenden Person eingebracht werden, das heißt in H<sub>2</sub>. Die Orientierung des Konzepts anhand des Lern-

---

<sup>498</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. A. a. O., S. 104.

<sup>499</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 234.

Spiral-Modells macht es den Lehrenden möglich, bewußt und reflexiv zu thematisieren, an welchen Stellen Lernende und Lehrende sich befinden und ‘erinnert’ daran, daß Lernende an ihrem Lernprozeß beteiligt sein wollen und sollen. Ein Lehr-Lern-Prozeß unterliegt niemals dieser starren Sichtweise von einzelnen Handlungsbausteinen, die hierarchisch und chronologisch aufeinanderfolgen. Jeder Lehr-Lern-Prozeß konstituiert sich unter der Wechselwirkung von Zielen, Inhalten und Methoden, die auf allen Ebenen der Lehr-Lern-Situation stattfindet. Und genau durch diese Dynamik, die sich durch weitere Handlungen oder Tätigkeiten implizit ausdrückt, aber auch explizit methodisch thematisiert werden kann, lernen die Lernenden das Lernen. In welchen Handlungsbausteinen jetzt jeweils mehr Fach-/Sach-, Sozial- oder sprachliche Kompetenz durch diesen Verlauf erworben und mit den in allen Handlungsbausteinen vorkommenden Grundstrukturen Arbeit, Interaktion und Sprache stärker oder in besonderem Maße erlernt und verknüpft werden, wäre müßig und m. E. nicht relevant herauszuarbeiten. Dies wäre in grundsätzlicher Form auch gar nicht möglich, weil ein Lernprozeß ein, wie schon beschrieben, dynamischer und von vielen Faktoren abhängiger wie unter Wechselwirkung stehender Prozeß ist. Viel wichtiger meiner Meinung nach bleibt die Tatsache, **daß** es so ist. Zur Veranschaulichung des hier beschriebenen mag die kombinierte Betrachtung der farbigen Graphik des KkH und des von Meyer entworfenen neunfeldrigen tabellarischen Rasters (2.5.2) dienen, das die Vermittlungsleistung der hier angesprochenen Struktur- und Kompetenzbereiche verdeutlichen soll.

#### 4.4 Die Einzelqualifikationen

Wie ich schon angedeutet habe, besteht das Lernen lernen als Methodenkompetenz in der Aneignung von Lern- und Arbeitstechniken und in der Verknüpfung von Sach-/Fach-, Sozial- und Sprachkompetenzen. Diese Verknüpfung selbst bedarf verschiedenster Techniken, sozusagen Verknüpfungstechniken, m. a. W. ‘Kompetenzen’, die sich als methodische Einzel-

qualifikationen darlegen lassen. Auch dies hatte ich bereits erwähnt. Im folgenden Passus will ich einige dieser Einzelqualifikationen hervorheben, die aber über die z. B. von Heinz Klippert beschriebenen Makro- und Mikromethoden (s. o., 4.1) hinausgehen.

Hilbert Meyer hat einen sogenannten ‘Steinbruch von Methodenkompetenzen’ erstellt, der laut ihm weder den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt noch erfüllt. Auch dieser erhält einen sehr großen Anteil an Arbeitstechniken, die für den schulischen Lernprozeß vonnöten sind, aber in handlungstheoretischer Perspektive auch darüber hinaus gehen. Meyer führt in diesem Steinbruch der Einzelqualifikationen von Methodenkompetenzen einige auf, die nach meiner Überzeugung eher als ein übergeordneter Bereich von Methodenkompetenzen angesehen werden können. Ich werde sie hier wörtlich übernehmen:

„- *Sprachkompetenzen entwickeln*: einen eigenen Standpunkt vertreten; sich überzeugen lassen; andere überzeugen; sich an die Gesprächsordnung halten; eigene Arbeitsergebnisse im Plenum vorstellen, erläutern, verteidigen

- *wissenschaftspropädeutische Kompetenzen entwickeln*: wissenschaftliche Erkenntnismethoden kennen- und bewerten lernen (hermeneutische und empirische, deduktive und induktive, verifizierende und falsifizierende Verfahren; lernen Hypothesen zu formulieren, zu operationalisieren, zu begründen oder zu widerlegen); lernen, wissenschaftliche Ergebnisse in Frage zu stellen; falsche Ehrfurcht vor Buch- und Expertenwissen abbauen; lernen, Experten zu befragen; den Wechselbezug von Disziplinarität und Interdisziplinarität erkennen, in verschiedenen Unterrichtsfächern nachweisen; gesellschaftliche Hintergründe und erkenntnisleitende Interessen erkennen lernen

- *Selbstbewußtsein und Selbstdisziplin entwickeln*: lernen, die eigene Auffassung auch bei Widerständen durchzuhalten; eine aufrichtige Haltung entwickeln; lernen, die eigenen Gefühle angemessen auszudrücken

- *Soziale Kompetenzen entwickeln*: sich in eine Gruppe einordnen; zuhören; andere befehlen lassen; selbst befehlen; eine Meinung haben und anderen vortragen; die Meinungen anderer anhören, sie gelten lassen; Toleranz gegenüber den Vorstellungen und Rollen anderer entwickeln [...]

- *Neugier, Offenheit, Spontaneität und Kreativität entwickeln* (genauer: die in der Kindheit vorhandene Neugier, Offenheit usw. bewahren und entfalten lernen)

- *Ausdauer und Geduld entwickeln*; nicht gleich klein begeben; Tagträume und Phantasien in die Tat umsetzen; sachbezogenen Fleiß entwickeln“.<sup>500</sup>

<sup>500</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 155; Hervorhebungen bei Meyer.

In diesen hier einzelnen ‘Methodenkompetenzen’ lassen sich Parallelen zu den eigentlichen, voran beschriebenen, Kompetenzbereichen ziehen, die mit deren Hilfe ursprünglich verknüpft werden sollen. Meyer erwähnt unter den Einzelqualifikationen der Methodenkompetenz zum Beispiel auch soziale und sprachliche Kompetenzen. Diese differenziert er hier zwar in mehrere, er operationalisiert sie quasi, dennoch läßt sich die Überschneidung nicht leugnen. Die Methodenkompetenz, die selber Lerntechniken und Verknüpfungsmechanismen von Sach-/Fach-, Sozial und Sprachkompetenzen darstellen soll, beinhaltet dieselben. Hat das einen bedeutsamen Zusammenhang?

Nur insofern, als daß festgehalten werden muß, daß Methodenkompetenz sich immer erst durch die Verbindung aller Kompetenzen konstituiert und in ihren verfeinerten Methoden die Wege und Mittel darstellt, mit denen diese Verbindung oder Verknüpfung erfolgen oder vollzogen werden kann. Die von mir hier aufgeführten Einzelqualifikationen, die übergeordneten wie die dazu kleingearbeiteten Beispiele bilden in meinen Augen andere ‘Methodenkompetenzen’ als die, die Klippert aufgeführt hat. Die Kombination von beidem beschreibt das, was ich als die Methodenkompetenz verstehe, die als Verknüpfung zwischen allen Kompetenzbereichen des Menschen dienen, und, vice versa, nur aus ihnen bestehen kann.<sup>501</sup>

#### 4.5 Methodenkompetenz oder Schlüsselqualifikationen?

Im Bereich der Erwachsenen- und Berufsausbildung gelangen wir des öfteren zu dem Begriff ‘Schlüsselqualifikationen’. Oftmals wird, zwar nicht

---

<sup>501</sup> Ganz ähnlich sieht und beschreibt das auch Rolf Arnold. In bezug auf die von Klippert erstellten Lern- und Arbeitstechniken sagt Arnold: „Methodenkompetenz umfaßt jedoch heute mehr als die Beherrschung basaler Techniken der Erschließung von Informationen, des Umgangs mit Informationen und der Präsentation von Informationen. Notwendiger Bestandteil von Methodenkompetenz und damit eine zentrale Voraussetzung für entwickeltere Formen lebendigen Lernens, ist vielmehr auch eine Kommunikations- und Lernkompetenz im weitesten Sinne“ (ARNOLD, R.: *Lebendiges...*<sup>1</sup>, a. a. O., S. VII.) Allerdings faßt er sein Verständnis von Methodenkompetenz nicht, so wie ich es tue, unter den Begriff des ‘Lernen lernens’ zusammen (vgl. ebd., Graphik, S. VIII); im Gegensatz dazu vgl. RAI-

explizit als Synonym von Methodenkompetenz benannt, aber seinem Sinnverständnis nach, der Begriff ‘Schlüsselqualifikationen’ an die Stelle von Methodenkompetenz gesetzt.

Horst Siebert hat sich in seinem hier schon zitierten Buch mit Schlüsselqualifikationen beschäftigt. In seiner Auseinandersetzung damit fallen Ähnlichkeiten zum hier dargelegten Verständnis von Methodenkompetenz auf. Der Begriff ‘Schlüsselqualifikationen’ wird als relativ neuer Begriff (er ist erst seit etwa zwei Jahrzehnten im Gespräch<sup>502</sup>) „inflationär verwendet“<sup>503</sup>.

„Der Begriff signalisiert, daß man ‘up to date’ ist, obwohl man mit der Nennung dieses Begriffs der Lösung komplexer Probleme keineswegs näher gekommen ist. So wird unter dem Etikett Schlüsselqualifikation inzwischen fast alles an Richtzielen subsumiert, was uns pädagogisch lieb und teuer ist, nämlich

- *soziale Kompetenz und Motive* wie Empathie, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit...

- *personale Kompetenzen und Eigenschaften* wie Kreativität, Selbstsicherheit, Ambiguitätstoleranz, Problemlösungskompetenz, Belastbarkeit, Leistungsbereitschaft

- *Weltverstehen* durch antizipatorisches Denken, globales Denken, ‘zukunftsfähiges’ Denken, dialektisches Denken, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit...“<sup>504</sup>

Der Begriff ‘Schlüsselqualifikation’ steckt in einem ähnlichen Dilemma, wie der der Methodenkompetenz. Zwei ‘Probleme’ treten dabei in den Vordergrund: Zum einen tritt in der obigen Beschreibung sehr stark der ‘formale’ Bildungscharakter von Schlüsselqualifikationen (vergleichbar mit Methodenkompetenz) zum Vorschein. Welche Gefahren darin liegen, nur von einer einseitig betrachteten Theorie formaler Bildung auszugehen, hatte ich schon im dritten Kapitel (siehe 3.5) beschrieben. Zum anderen sind die Schlüsselqualifikationen mal detaillierter, mal abstrakter formuliert (vergleichbar mit den Makro- und Mikromethoden von Klippert und den oben beschriebenen Einzelqualifikationen von Methodenkompetenz bei Meyer). Unter Berufung auf Rolf Dubs<sup>505</sup> erkennt Siebert zwei didaktische Kernfra-

---

NER, W.: Lernen..., a. a. O., S. 124-150, der für eine ähnliche Sichtweise den Begriff ‘Methodenkompetenz’ gänzlich herausläßt und nur vom ‘Lernen lernen’ spricht.

<sup>502</sup> Vgl. SIEBERT, H.: Didaktisches..., a. a. O., S. 225.

<sup>503</sup> Ebd., S. 226.

<sup>504</sup> Ebd., S. 226; Hervorhebungen bei Siebert.

<sup>505</sup> Vgl. ebd., S. 227 unter vergleichender Bezugnahme auf DUBS, R.: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: ARNOLD, R. u. LIPSMEIER, A. (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995.

gen in bezug auf Schlüsselqualifikationen, die er nur als partiell beantwortet sieht; die Inhalts- und die Transferfrage:

„- Je allgemeiner und unspezifischer die Schlüsselqualifikationen definiert werden, desto wahrscheinlicher ist es, daß der Transfer mißlingt.

- Je enger und situationspezifischer die Schlüsselqualifikationen gefaßt werden, desto weiter entfernen sie sich von der ihr zugesprochenen Form...“<sup>506</sup>

Siebert läßt ein Zitat von Dubs folgen, daß ich treffend formuliert finde und deshalb übernehme: „Dort, wo Schlüsselqualifikationen ohne Bezug auf Inhalte nur im Sinne von Fähigkeitskatalogen umschrieben werden, findet kein Transfer statt.“<sup>507</sup> Siebert führt aus, daß es s. E. problematisch ist,

„z. B. ‘Kreativität’ abstrakt und nicht themen- und aufgabenbezogen ‘trainieren’ zu wollen. Auch ‘Kooperationsfähigkeit’ ist kein allgemeiner Wert an sich, sondern man muß unterscheiden, wann Kooperation sinnvoll ist und wann nicht. Auch Kommunikationskompetenz heißt inhaltsneutral, daß alle über alles reden. Ohne Inhaltlichkeit wird Didaktik zu einer multifunktionalen Sozialtechnologie.“<sup>508</sup>

Deshalb stimmt Siebert Arnim Kaiser zu, der erkannt hat, daß die Notwendigkeit, formale Kompetenzen im Lehr-Lern-Prozeß zu fördern derart Rechnung getragen werden muß, daß sie „an für die Situation und damit das Veranstaltungsthema spezifische Inhaltsbestandteile zu binden“<sup>509</sup> sind. Horst Siebert nimmt drei von Kaiser entwickelte Verfahren zur Identifizierung von Schlüsselqualifikationen:

„- einen *kognitionsanalytischen Ansatz*: Dieses Verfahren erfaßt kognitive Fähigkeiten der Begriffsbildung, des Transfers zwischen Konkretem und Allgemeinem, des kausalen Ursache-Wirkungs-Denkens, dem Zweck-Mittel-Denkens.

- einen *tätigkeitsanalytischen Ansatz*: Durch Analyse von Verwendungssituationen lassen sich Qualifikationen ermitteln, die ‘polyvalent’, d. h. vielseitig verwendbar sind. Zu nennen sind z. B. kommunikative und kooperative Kompetenzen, aber auch die Fähigkeit, technische Fehler wahrzunehmen und zu analysieren. [...]

- einen *gesellschaftsbezogenen Ansatz*: Hierzu gehört die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen ‘Schlüsselproblemen’ (W. Klafki), also die Bereitschaft und Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung, ein Enga-

<sup>506</sup> SIEBERT, H.: Didaktisches..., a. a. O., S. 227.

<sup>507</sup> DUBS, R.: Entwicklung..., a. a. O., S. 177 zit. n. SIEBERT, H.: Didaktisches..., a. a. O., S. 227.

<sup>508</sup> SIEBERT, H.: Didaktisches..., a. a. O., S. 227.

<sup>509</sup> KAISER, A.: Sinn und Situation. Bad Heilbrunn 1985, S. 103 zit. n. SIEBERT, H.: Didaktisches..., a. a. O., S. 227.

gement für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung, eine Technikfolgenabschätzung, ein geschichtliches Bewußtsein, auch ein vernünftiger Umgang mit Fremden in einer multikulturellen Abschätzung.“<sup>510</sup>

Siebert ergänzt diese Verfahren um ein weiteres, als ein viertes, für das er die Bezeichnung *konstruktivistischer Ansatz* vorschlägt: Er nennt es auch die „Beobachtung II. Ordnung“, und versteht darunter die „Fähigkeit, Differenzen der Wirklichkeitskonstruktion und unterschiedliche Leitdifferenzen (und damit auch Wertesysteme) wahrzunehmen; zu erkennen, *wie* man selbst und andere Wirklichkeit konstruieren, die biographischen und soziokulturellen Hintergründe der eigenen Konstrukte registrieren [...] [kann].“<sup>511</sup> Betrachtet man diese Verfahren zur Identifikation von Schlüsselqualifikationen etwas genauer, wird man feststellen, daß sie im Grunde nichts anderes sind, als die drei miteinander verknüpften Kompetenzbereiche Sach-/Fach-, Sozial- und Sprachkompetenzen. In ihnen spiegeln sich in den Grundstrukturen Arbeit, Interaktion und Sprache auf den Ebenen des Inhalts-, Methoden- und Zielaspekts dieselben Fähigkeiten wider, die Siebert hier für die Identifizierung von Schlüsselqualifikationen herausstellt. (Ich werde das im Detail nicht ‘nochmals’ ausführlich darlegen. Der Zusammenhang ist in dieser Ausarbeitung schon des öfteren beschrieben worden. Vgl. hierzu wiederholt das neunfeldrige Raster von Hilbert Meyer in 2.5.2). Siebert greift den Vorschlag von Hans Tietgens auf, den Terminus ‘Schlüsselqualifikation’ durch den der ‘Erschließungskompetenz’<sup>512</sup> zu ersetzen, der m.

<sup>510</sup> SIEBERT, H.: Didaktisches..., a. a. O., S. 228 unter vergleichender Bezugnahme auf KAISER, A.: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung. Neuwied 1992, S. 50; Hervorhebungen bei Siebert.

<sup>511</sup> Ebd., S. 228; Hervorhebung bei Siebert.

<sup>512</sup> TIETGENS, H.: Reflexionen zur Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 1992, S. 137 zit. n. SIEBERT, H.: Didaktische..., a. a. O., S. 228.

Der Begriff ‘Erschließungskompetenz’ erinnert (Siebert thematisiert dies ebenfalls, vgl. ebd., S. 225f.) sehr stark an die Erläuterung Klafkis seines kategorialen Bildungsanspruchs, der bei ihm die Erschließung der Welt für den Menschen und das Aufgeschlossensein des Menschen für die Welt bedeutet und in dieser Formulierung auch schon den Begriff des ‘Schlüssels’ vorwegnahm (siehe dazu 1.3.6). Ich habe mich nicht generell gegen den Sinn des kategorialen Bildungsanspruchs ausgesprochen, sondern im Gegenteil erörtert, daß es in Lehr-Lern-Prozessen genau darum gehen muß, aber dennoch eine ablehnende Haltung gegenüber diesem Begriff eingenommen, weil ich der Überzeugung bin, daß Klafki trotz des bei ihm formulierten Anspruchs der formalen Bildung diesem in seiner Didaktik nicht gerecht wird. Ich muß an dieser Stelle aber festhalten, daß der Begriff des ‘Erschließens’ sich als ein m. E. treffend gewählter zur Erklärung dessen eignet, was mit Methodenkompetenz im Kontext der wechselhaften Beziehung zwischen formaler und materialer Bildung gemeint ist.

E. dem der Methodenkompetenz von seiner Begrifflichkeit und seinem Verständnis viel näher kommt. „Damit ist keine abstrakte formale ‘Kräftebildung’ gemeint, sondern ein ‘prozedurales Wissen’, das eine sachgerechte Auseinandersetzung mit komplexen und oft unübersichtlichen Themen und Problemen erleichtert.“<sup>513</sup> Hier wird für mich der Bezug zum Inhalt ganz deutlich. Erschließungs- oder Methodenkompetenzen (oder Schlüsselqualifikationen) sind nur anhand konkreter inhaltlicher Fragestellungen zu lernen.

Im Konzept der konzertierten Handlung wird diese Vorgehensweise durch das Richtziel 2. Grades A und B besonders hervorgehoben. Der Zusammenhang zwischen ihnen ist sowohl im ersten wie im zweiten Kapitel hinreichend erklärt worden. So kommt auch Siebert zu dem Schluß: „In Seminaren lernbar ist eine Qualifikation dann, wenn konkretisiert wird, welche Aufgabe mithilfe welcher Materialien in welcher Aktions- und Sozialform gelöst werden soll.“<sup>514</sup> Diese Konkretisierung soll im KkH von den Lernenden mitbestimmt werden, wodurch sie dann sowohl an der methodischen Umsetzung des konkreten Beispiels (H<sub>4</sub>) wie an der methodischen Vorbereitung dessen (H<sub>2</sub> und H<sub>3</sub>) Methodenkompetenz(en) herausbilden.

Arnold hat dies ebenfalls thematisiert. In bezug auf die Pädagogik verwendet er den ähnlichen Begriff der (Selbst-)Erschließungsmethoden<sup>515</sup>; bezogen auf die berufliche Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen spricht er von Schlüsselqualifikationen.<sup>516</sup>

Arnold fordert die Konzentration der schulischen Lernprozesse auf mehr als ‘bloß auf die Sache’ zu richten.

„Es geht vielmehr gleichzeitig auch um die Förderung sozialer Kompetenzen und persönlicher Methodenkompetenzen, wobei einiges dafür spricht, daß diese beiden außerfachlichen Kompetenzebenen die eigentlich bleibenden Elemente schulischen Lernens ausmachen. Während Fachwissen sich immer rascher wandelt und [...] verblaßt und dem Vergessen anheim fällt, handelt es sich bei den sozialen und methodischen Kompetenzen um reflexive und selbstschärfende Kompetenzen.“<sup>517</sup>

<sup>513</sup> SIEBERT, H.: Didaktisches..., a. a. O., S. 228; Hervorhebungen bei Siebert.

<sup>514</sup> Ebd., S. 229.

<sup>515</sup> Vgl. ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. Vff.

<sup>516</sup> Vgl. ARNOLD, R.: Schlüsselqualifikationen - Ziele einer ganzheitlichen Berufsbildung. In: SLOANE, P. F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Herausg. von TWARDY, M. Köln: Müller Botermann Verlag, ohne Jahresangabe, S. 65ff.

<sup>517</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. Xf.

Hinsichtlich der Tätigkeit der Lehrenden sagt er: „Gleichzeitig müssen sie [die Lehrenden, R. J.] in die Lage versetzt werden, sukzessive die Methodenkompetenz ihrer Schüler zu entwickeln, weil nur die mehr oder weniger sichere Beherrschung dieser Selbsterschließungsmethoden es zulassen, daß sich lebendiges Lernen letztlich zu einem dauerhaften und sich selbst tragenden Lernprozeß entwickeln [...] kann.“<sup>518</sup>

Für Arnold bilden diese Kompetenzen die unabdingbare Bedingung für und zugleich auch Rückwirkung auf die Selbsttätigkeit der SchülerInnen. In bezug auf berufliche Bildungsprozesse geht er noch einmal explizit darauf ein, daß Schlüsselqualifikationen nicht über den Weg der Erzeugungsdidaktik erreicht werden können, sondern „wenn Selbstorganisation im Lernprozeß wirklich gelingen und ein ‘Vertrauen in die eigene Kraft’ entstehen soll - beides grundlegende Voraussetzungen für die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen“<sup>519</sup>, dann müssen Wege der Ermöglichungsdidaktik beschritten werden.<sup>520</sup> „Schlüsselqualifikationen können sich im Rahmen eines toten Lernens [...] nicht entwickeln; Schlüsselqualifikationen sind vielmehr die ‘Kinder’ ganzheitlichen Lernens, das nicht nur die Dominanz des Themas bzw. des fachlichen, sondern durch die gleichzeitige Relevanz des persönlichen Wachstums und des sozialen Lernens geprägt ist.“<sup>521</sup> Was läßt sich als Fazit (oder an Konsequenzen) für die Methodenkompetenz ziehen? Methodenkompetenz, nach meinem Verständnis auch das ‘Lernen lernen’, beinhaltet verschiedenste Lern- und Arbeitstechniken, die eine Verknüpfung der Sach-/Fach-, Sozial und Sprachkompetenz bewirken können, und sich zugleich doch erst durch die Verknüpfung dieser Kompetenzbereiche als Methodenkompetenz konstituieren kann. Methodenkompetenz(en) ist bzw. sind auf zukünftige Sicht mehr gefordert als statisches Wissen, läßt bzw. lassen sich aber niemals von der inhaltlichen Basis trennen. Dennoch: „Wichtiger als das Beherrschen des jeweiligen Fachinhalts wird das, was man daran und in der Auseinandersetzung damit persönlich - an fachüber-

---

<sup>518</sup> ARNOLD, R.: Lebendiges...<sup>1</sup>, a. a. O., S. VIII.

<sup>519</sup> ARNOLD, R.: Schlüsselqualifikationen... In: SLOANE, P. F. E.: Modellversuchsforschung. A. a. O., S. 76.

<sup>520</sup> Vgl. ebd., S. 75ff.

<sup>521</sup> Ebd., S. 83.

greifenden Grundqualifikationen und inneren Haltungen - lernt und erfährt.<sup>522</sup>

Methodenkompetenz impliziert die methodische Erschließung von Inhalten, von Methoden und von sich selbst. Sie wird in der Erwachsenenbildung und/oder beruflichen Aus- und Weiterbildung 'Erschließungskompetenzen' oder 'Schlüsselqualifikationen' genannt und läßt sich meines Erachtens nur über weitestgehende Selbsttätigkeit der Lernenden erreichen. Methodenkompetenz beinhaltet das 'Lernen lernen' und zieht unweigerlich die Befreiung von **allen** fremdbestimmten Lernprozessen nach sich. Arnold definiert dieses in bezug auf Schlüsselqualifikationen als die „dialektisch-paradoxen Bildungsgehalte von Schlüsselqualifikationen“<sup>523</sup> und meint damit, daß sich Lernende durch die dadurch zunehmende Selbständigkeit und kommunikative Kompetenz letzten Endes auch gegen Absichten, Einstellungen und Haltungen der Betriebe (oder Personen, z. B. Lehrende), deren Ziel es war oder ist, die Methodenkompetenz ihrer Mitarbeitenden zu fördern, richten können. Gerade für Betriebe, die die Methodenkompetenz als zunehmend wichtigeres Ausbildungsziel zur Effektivierung ihrer Arbeit und Firmen ansehen, bedeutet es ein „Qualifikationsrisiko“, das sie dabei in Kauf nehmen müssen.<sup>524</sup> Methodenkompetenz in diesem bis hierhin erläuterten Sinn läßt die Menschen zu einem kritischen Umgang, zu einer kritischen Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt kommen. Methodenkompetenz in dem hier beschriebenen Sinne macht die Menschen handlungskompetent.

---

<sup>522</sup> BOJANOWSKI, A. u. a.: Qualifizierung als Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt/M. 1991, S. 113 zit. n. ARNOLD, R.: Schlüsselqualifikationen... In: SLOANE, P. F. E.: Modellversuchsforschung. A. a. O., S. 82.

<sup>523</sup> ARNOLD, R.: Schlüsselqualifikationen... In: SLOANE, P. F. E.: Modellversuchsforschung. A. a. O., S. 69.

<sup>524</sup> Siehe und vgl. ebd., S. 68f.

## 4.6 Methodenkompetenz bewirkt Handlungskompetenz

Ich hatte schon erwähnt, daß ich unter Handlungskompetenz und Methodenkompetenz zwei unterschiedliche Kompetenzen verstehe. Was ich mit Methodenkompetenz meine, habe ich ausführlich dargelegt, Handlungskompetenz ist nach meiner Überzeugung eine Konsequenz von Methodenkompetenz.

Das heißt, wenn der Mensch Methodenkompetenz erworben hat, dann kann er auch kompetent handeln, und zwar in allen ihn betreffenden Angelegenheiten. In der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft wird Handlungskompetenz wie folgt definiert:

„Wer eine Kompetenz besitzt, *kann* etwas, ist handlungsfähig. Er besitzt die Fähigkeit, so tätig zu werden, daß er eine Absicht/ein Ziel/einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien/Normen/Regeln und mit Bezug auf konkrete, die die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen zu erreichen vermag; er kann auch Situationen bewältigen, die zum Zeitpunkt der Ausbildung der entsprechenden Kompetenz noch nicht eindeutig vorauszusehen sind. Wer Handlungskompetenz besitzt, kann richtig, erfolgreich, vernünftig tätig werden.“<sup>525</sup>

Aus diesem Zitat läßt sich für mich der von Meyer beschriebene ‘aufrechte Gang’ herauslösen. Handlungssituationen erfordern in der Regel mehrere verschiedene Kompetenzen. Wir hatten festgehalten, daß die Grundstrukturen Arbeit, Interaktion und Sprache zwischen Subjekt (also seiner selbst) und Objekt (seiner lebensweltlichen Wirklichkeit) vermitteln. In ihrer Kombination muß das Individuum Sach-/Fach-, Sozial- und Sprachkompetenzen entwickeln. Die Verknüpfung dieser Kompetenzbereiche hatte ich Methodenkompetenz genannt.

**Die methodisch(e) (handelnde) Umsetzung dieser (verknüpften) Kompetenzen in bezug auf verschiedenste Handlungssituationen nenne ich Handlungskompetenz.**

---

<sup>525</sup> ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bd. u. e. Reg.-Bd. Herausgegeben von LENZEN, D.: Band 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 452.

Beide Kompetenzen stehen sehr eng aneinander. Ohne Methodenkompetenz keine Handlungskompetenz, oder anders ausgedrückt: Hat ein Mensch Methodenkompetenz erworben oder gelernt, dann wird er Handlungskompetenz besitzen. Handlungskompetenz erfolgt, ja wächst logisch aus der Methodenkompetenz heraus. Handlungskompetenz ist in dieser Perspektive der immanente Kern der Methodenkompetenz selbst. Handlungskompetenz in diesem Sinne ist der 'aufrechte Gang', Methodenkompetenz die Bedingung dafür. Die Handlungskompetenz in diesem Verständnis ist also in einem umfassenden Sinne gemeint.

Hilbert Meyer teilt sein Verständnis von Handlungskompetenz auf: Einmal in eine unterrichtsrelevante Handlungskompetenz und zum anderen, wie ich es nennen möchte, in eine lebensrelevante. Auf den Unterrichtsprozeß definiert er Handlungskompetenz wie folgt: „Unterrichtsmethodische Handlungskompetenz von Lehrern und Schülern besteht in der Fähigkeit, in immer wieder neuen, nie genau vorhersehbaren Unterrichtssituationen zielorientiert, selbständig und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu arbeiten, zu interagieren und sich zu verständigen.“<sup>526</sup>

Wenn es zur Handlungskompetenz auch unbedingt dazu gehört, einzelne methodische Qualifikationen zu erwerben, die einen Menschen in einzelnen Situationen (methodisch) handlungsfähig machen, zeigt Meyer in seinem Buch die fließende Grenze und den impliziten Unterschied zwischen Methoden- und Handlungskompetenz auf:

„Ein Schüler, der sich mit Hilfe des Lehrers handlungskompetent gemacht hat, hat nicht nur auf Abruf bereitstehende Einzelqualifikationen erworben, hat nicht nur Techniken, Verhaltensregeln und Sprachkonventionen angeeignet, sondern auch gelernt, mit diesen Einzelqualifikationen vernünftig umzugehen. Er ist sich seiner eigenen Leistungsfähigkeit bewußt, er kennt aber auch deren Grenzen. Er weiß, was er nicht kann. Er ist in der Lage, sich selbst weiterzubilden, wenn er ein eigenes Qualifikationsdefizit entdeckt hat. Und er ist imstande, sich selbst neue Anwendungsgebiete zu erschließen, die das Wissens- und Kompetenzgebiet überschreiten, in dem die Einzelqualifikationen erworben worden sind. Im Soziologendeutsch formuliert:

**Handlungskompetenzen befähigen zum selbstreflexiven, generativen und kreativen Handeln in neuen, nie genau vorhersehbaren Anwendungssituationen.**<sup>527</sup>

<sup>526</sup> MEYER, H.: Unterrichtsmethoden I. A. a. O., S. 47.

<sup>527</sup> Ebd., S. 107; Hervorhebung von mir.

Der letzte, von mir hervorgehobene Satz des Zitats meint das lebensrelevante Verständnis von Handlungskompetenz. Hiermit wird nochmals der ‘aufrechte Gang’ des Menschen betont. Im aufrechten Gang, mit welchem ich Handlungskompetenz meine, ist der deskriptiv-analytische sowie der präskriptive Handlungsbegriff enthalten. Dies macht für mich noch einmal die Relevanz des KkH für die Ausbildung von Methoden- wie Handlungskompetenz aus. Das Konzept der konzertierten Handlung ist in sich so aufgebaut, daß beide Handlungsanteile, deskriptiv-analytischer und präskriptiver, mit aufgenommen werden.

## 5. Abschließende Kommentare

### 5.1 Zusammenfassung

Zwei grundlegende Erfahrungen haben mich dazu bewogen, mich mit der Entwicklung eines eigenen didaktisch/methodischen Konzepts auseinanderzusetzen. Zum einen ist es das Lernverhalten vieler Menschen um mich herum, die ich während meiner Ausbildungs- und Arbeitszeit in der Krankenpflege und während meines Studiums kennengelernt habe, zum anderen die Erfahrung, daß es für Menschen oftmals nicht einfach ist, selbstbestimmt und mündig Position und Stellung zu beziehen und sich selbst zu vertreten. Dies hängt meiner Meinung nach mit dem 'Lernverhalten' zusammen.

Den letztlichen Auslöser, mich mit einem eigenen didaktischen Standpunkt auseinanderzusetzen und einen solchen zu entwickeln, gab mir das Buch 'Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik' von Johannes Schilling. Hierin fand ich anregende Beispiele und theoretische Vorschläge bzw. ein komplettes Konzept für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der sozialpädagogischen Arbeit, das sich meines Erachtens zielgruppenübergreifend (bezogen auf das Alter) verwenden läßt. In bezug auf die Forderung, die Lernenden in den Mittelpunkt des Lehr-Lern-Prozesses zu rücken und ihre Handlungsziele voll und ganz zu berücksichtigen, die ich mit aller Kraft unterstützen kann, rieb ich mich daran auf, daß dies nur über gedanklich angenommene, vermutete Hypothesen zu erreichen und zu ermöglichen sei. Ich stieß an dieser Stelle auf einen Widerspruch mit meiner persönlichen pädagogischen Überzeugung. Erst hiernach beschäftigte ich mich mit dem Versuch, ein Konzept zu entwickeln, in dem dies auch anders, nämlich dem Anspruch der Forderung gerecht werdend, realisiert werden könnte. Zu diesem Unterfangen bediente ich mich dabei der Hilfe anderer didaktischer Theorien und Modelle, vornehmlich denen aus der Allgemeinen und Schuldidaktik. Ich stieß alsbald auf den Handlungsorientierten Unterricht und den Offenen Unterricht, die beide das Postulat der SchülerInnenorientierung vor sich hertragen. Aber nicht nur diese, sondern auch die bildungstheoretische bzw. ihre Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik, wie die

lehr(lern)theoretische Didaktik, und last but not least die Didaktik Schillings halfen mir bei der Orientierung zur Entwicklung meines didaktischen Konzepts, dem der konzertierten Handlung.

Ich habe es mir in ganz ähnlicher Weise wie Schilling (und er thematisiert das ebenfalls) erlaubt, aus den verschiedensten didaktischen Theorien, Modellen und Konzepten einfach die für das Konzept der konzertierten Handlung relevanten Elemente zu übernehmen und sie in mein Konzept einzubauen oder zu verflechten. Schilling gesteht das jedem Leser und jeder Leserin seiner Didaktik zu:

„Wenn ich aus verschiedenen didaktischen Modellen ausgewählt habe, steht das jedem Leser natürlich auch zu. Auch er kann aus diesem und anderen ihm bekannten Modellen auswählen und für sein Arbeitsfeld ein eigenes didaktisches Planungs-Modell erstellen. Ziel dieses Buches [‘Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik’, R. J.] ist es: Der (Sozial-)Pädagoge soll

1. die Notwendigkeit didaktisch/methodischen Planens erkennen;
2. sich anhand des entwickelten Modells gegebenenfalls für sein Arbeitsfeld ein eigenes Modell entwerfen.“<sup>528</sup>

Genau das habe ich getan, und glaube, daß Schilling recht hat, wenn er sagt, daß ein von anderen Didaktiken zusammengeschustertes ‘eigenes’ Modell von vielen ‘Profididaktikern’ wahrscheinlich nicht gerne gesehen wird: „Einige Didaktiker werden mir das sicher verübeln.“<sup>529</sup>

Da ich mich erst durch Schillings Buch letzten Endes dazu veranlaßt fühlte, ein eigenes Konzept zu entwickeln, ist in dieser Arbeit in bestimmten Abschnitten mit einer Kritik an seinem Modell nicht gespart worden. Dies erschien mir aber aus den genannten Gründen unumgänglich. Schilling selbst empfiehlt:

„Sie sollten sich unvoreingenommen mit dieser [seiner, R. J.] Didaktik auseinandersetzen. Das Studium dieses Buches kann ihre Meinung verfestigen, vertiefen, ergänzen **oder u. U. auch ganz oder in Teilen ändern**. Modelle sind Vorschläge, keine heiligen Kühe, die nicht verändert (geschlachtet) werden dürfen. [...] Diese Didaktik der Sozialpädagogik ist ein vorläufiges Ergebnis (1992), versteht sich als ein offenes, dynamisches Modell und möchte zur Diskussion und Weiterführung anregen.“<sup>530</sup>

---

<sup>528</sup> SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 276.

<sup>529</sup> Ebd., S. 276.

<sup>530</sup> Ebd., S. 277; Hervorhebung von mir.

Worum ging es? Ich wollte in und mit dieser Arbeit ein didaktisches Konzept darstellen, daß sich auf meine persönliche pädagogische Überzeugung und mein persönliches pädagogisches Verständnis stützt und von dem ich überzeugt bin, daß es die Lernenden innerhalb des Lehr-Lern-Prozesses (Weg) und als dessen Resultat (Ziel) zu mehr 'Selbstbestimmung' und 'Mündigkeit' bringen kann. Damit einher geht das emanzipatorische Moment der Erziehung, das sich ebenfalls als prozeßhafter Weg wie anzustrebendes Ziel im KkH äußert. Die Termini 'Selbstbestimmung' und 'Mündigkeit' sehe ich als symbolhafte Bezeichnung, und damit synonym für alle unter das Aufklärungspostulats Kants fallenden obersten Erziehungsziele wie 'Solidaritätsfähigkeit' ('Partizipationsfähigkeit'), 'Autonomie' und eben auch 'Emanzipation'.

'Mündigkeit' und 'Selbstbestimmung' äußern sich nach meiner Meinung vor allem darin, daß Lernende Sach-/Fach-, Sozial- und Sprachkompetenzen aufgebaut haben und diese sinnvoll miteinander verknüpfen und in nicht vorhersehbaren Situationen anwenden können. Die Methodenkompetenz, die zum einen aus verschiedenen Lern- und Arbeitstechniken und zum anderen in der Verknüpfung der Sach-/Fach-, Sozial- und Sprachkompetenz unter Zuhilfenahme jener besteht, wird in den Lehr-Lern-Prozessen, die nach dem Konzept der konzertierten Handlung aufgebaut sind, gelernt. Und zwar sowohl in der Vorbereitung des 'übergeordneten' Lernprozesses ( $H_2$ ,  $H_3$ ) als auch in der konkreten Lehr-Lern-Prozeß-Situation ( $H_4$ ), die sich mit der Umsetzung des konkreten thematischen Inhalts beschäftigt und auseinandersetzt.

In 'beiden' geplanten Lernprozessen stehen jeweils das Thema und die Methodenkompetenz als zentrales Element da. In 'beiden' konzipierten Lernprozessen wird handelnd gelernt, sowohl im deskriptiv-analytischen wie im präskriptiven Sinn. Da 'beide' Lernprozesse nur in ihrer Verbindung bestehen können und sich gegenseitig bedingen bzw. abhängig voneinander sind, besteht das Konzept der konzertierten Handlung realiter auch nur aus **einem** geplanten Lehr-Lern-Prozeß.

Durch die Vorgehensweise der weitestgehenden Mitbeteiligung und Mitbestimmung der Lernenden an ihrem Lehr-Lern-Prozeß erwerben sie Handlungskompetenz. Diese Handlungskompetenz macht die Lernenden fähig,

‘aufrecht zu gehen’. Das heißt nicht nur, daß die Lernenden in der Lage sein werden, ihren Lernprozeß selbst in die Hand zu nehmen und ihn ökonomisch, zielorientiert und kreativ zu gestalten, sondern auch, daß sie wissen, was sie wollen; daß sie Stellung beziehen können, ihren Standpunkt vertreten und wenn es sein muß, verteidigen können, und daß sie ihre Grenzen in Anerkennung der gesellschaftlichen Normen und Werte und Überzeugungen anderer Gesellschaftsglieder erkennen. Dabei werden sie sich aber den Gegebenheiten nicht nur unbedingt anpassen, sondern an der Veränderung und Mitgestaltung der Gesellschaft aktiv teilnehmen. Sie entwickeln Solidarität und im Zusammenhang damit sozial-kommunikative Kompetenz, die ich für die Handlungskompetenz als eine der wichtigsten Voraussetzungen halte, da sie im besonderen für die Spezies Mensch steht, die sich u. a. besonders über Kommunikation und Sprache definiert.

Vorzugsweise gilt das für den Handlungsbaustein H<sub>3</sub>, in dem es zur Konsensfindung aller am Lehr-Lern-Prozeß Beteiligten kommen soll. Hier gelten hauptsächlich die für einen gelingenden Konsens von Habermas herausgearbeiteten Kriterien (siehe 1.2.2); für den gesamten Lehr-Lern-Prozeß gelten aber insbesondere die von Ruth Cohn für die themenzentrierte Interaktion erstellten Hauptpostulate gelingender Interaktion: ‘Sei dein eigener Chairman’ und ‘Störungen haben Vorrang’. Hierdurch werden auf der sprachlichen Ebene Voraussetzungen geschaffen, die eine hohe Sensibilität der Lernenden gegenüber den Mitlernenden, dem Thema und sich selbst ermöglichen.<sup>531</sup> Unter diesen Bedingungen wird ein Gruppenklima hergestellt, das es möglich macht, eigene Gefühle zu äußern und die Gefühle der anderen wahrzunehmen, anzuerkennen und auf sie zu reagieren. Dieses Klima erhöht die Wahrscheinlichkeit von mehr Offenheit und Vertrauen innerhalb der Gruppe aller am Lehr-Lern-Prozeß Beteiligten (Lernende und Lehrende).

---

<sup>531</sup> Vgl. MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II. A. a. O., S. 262.

## 5.2 Perspektiven?! - Ein Ausblick

Das Fragezeichen und das Ausrufungszeichen in der Überschrift sollen zweierlei andeuten: Zum einen will ich **fragen**, welche Perspektiven solch ein Modell hat:

Ist es in Anbetracht dessen, was bzw. wie bisher in den Schulen gelehrt und gelernt wird, also bezogen auf einen Blick in die Vergangenheit, realistisch, daß ein Konzept wie das KkH später bzw. heute in der sozialpädagogischen Praxis, z. B. in der Erwachsenenbildung, überhaupt Fuß fassen kann? Ist es realistisch, daß schon Zielgruppen, die noch viel jünger sind, bereit sind bzw. bereit sein können, um mit den Forderungen und Folgen im Sinne des Konzepts umzugehen, so daß wirklich in dem gemäß dem Konzept geforderten Sinne gelernt wird? Ist es nur auf schulische oder nur auf außerschulische oder wirklich auf alle Lehr-Lern-Prozesse übertragbar?

Zum anderen **ist es** für mich ganz **obligatorisch**, daß es sowohl in schulischen wie in außerschulischen Lernprozessen möglich ist, Lernen (lernen) nach dem Konzept der konzertierten Handlung zu organisieren und zu ermöglichen. Es ist möglich, Jüngere an ihrem Lernen zu beteiligen und es ist möglich, dieses auch bei Lernenden zu erreichen, die diese Art des Lehrens und Lernens nicht gewöhnt sind. Wie steht das KkH im Verhältnis zur Schulpädagogik und zur Sozialpädagogik? Zunächst:

Es muß festgehalten werden, daß (wahrscheinlich) in den meisten Schulen noch nicht die Öffnung der Schule vertreten wird. SchülerInnenorientierte Konzepte und Modelle wie der Handlungsorientierte Unterricht oder der Offene Unterricht werden, so wird es immer wieder in der betreffenden Literatur beschrieben, zwar vehement gefordert (wir erinnern uns: fast alle didaktischen Theorien, Modelle und Konzepte konvergieren heute im Postulat der SchülerInnenorientierung), aber noch lange nicht überall, und wenn überhaupt nur sehr vereinzelt umgesetzt. Immer noch dominiert der Frontalunterricht den schulischen Lehr-Lern-Prozeß. Das dies erstmal hemmend für Konzepte der offeneren Art sein kann, bringt Wolfgang Schulz treffend auf den Punkt:

„Leider rufen wir mit der Lockerung überholter Kanalisierungen des Lernens - früher treffend ‘eintrichtern’ genannt - und mit der Öffnung des

Unterrichts für die eigenen Erfahrungen der Lernenden allein nicht bei allen hervor, was wir uns für sie wünschen. Wer schon Jahre der Unterdrückung seiner Person bei ihren Versuchen, selbsttätig zu lernen, hinter sich hat und statt dessen mit Lernen als Anpassung an die herrschenden Weltinterpretationen Erfolg gehabt hat, schaltet nicht sofort um, bloß weil ihm ein Freiraum gewährt wird. Vielleicht denkt manches Kind in solchen Situationen, sie seien nicht so ernst gemeint, weil kein Druck gemacht wird, und freut sich darüber, offenbar nichts lernen zu müssen.<sup>532</sup>

Die Lösung dieses Konfliktes sieht Schulz, und ich stimme ihm zu, in der Rolle der lehrenden Person. Zum einen thematisiert er die Gefahr, daß Lehrende anfangen könnten zu denken, daß sie sich, nachdem sie genug Angebote gemacht haben, zurückziehen können und nur noch auf Abruf zur Verfügung stehen müßten, weil die Lernenden ihr 'Lernen' oder 'Nicht-Lernen' ja selbst verantworten.

„Daß die Selbsttätigkeit dieser Schülerinnen und Schüler unsere Aufgabe bleibt, eine schwerere als sie zu gängeln, wird leicht übersehen. Sie brauchen unsere Hilfe, um dieses Angebot als angemessenen Anspruch an sich zu vernehmen und zu beantworten; wir müssen diese Hilfe leisten, oft gegen unsere eigene Erziehung, längst nicht von der Mehrheit der Eltern unterstützt, vom Schulträger ambivalent gesehen und entsprechend ausgestattet. Eine schwere Aufgabe, die Phantasie und Selbstkontrolle gleichermaßen verlangt: pädagogische Professionalität.“<sup>533</sup>

Das ist der Universalschlüssel zu allen verschlossenen Barrieren des KkH! Die pädagogische Rolle ist trotz oder gerade wegen des Anspruchs, die Lernenden weitestgehend mitzubeteiligen und mitbestimmen zu lassen, ein zentrales Element, wenn nicht die grundlegendste Bedingung für die Planung, Durchführung und Auswertung, m. a. W. die gesamte und konsequente Umsetzung solcher didaktisch/methodischen Überlegungen. Die Bereiche, die die Pädagogin eigenverantwortlich plant, sind dafür ebenso von Bedeutung wie der methodische Einstieg, der so gestaltet werden muß, daß die Lernenden 'automatisch' miteinbezogen werden.

Daß eine Öffnung von 'Unterricht' nicht nur für Erwachsene Geltung hat, zeigt beispielhaft Christel Wopp auf, eine Grundschullehrerin aus Oldenburg, die ihren Unterricht inzwischen vollständig offen gemacht hat.<sup>534</sup> Offener Unterricht steht dem Handlungsorientierten Unterricht sehr nahe:

---

<sup>532</sup> SCHULZ, W.: Selbständigkeit..., a. a. O., S. 35.

<sup>533</sup> Ebd., S. 35.

<sup>534</sup> Vgl. JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 322ff.

„Offener Unterricht ist ein schüler- und handlungsorientierter, auf Problemlösen angelegter und deshalb notwendig fächerübergreifender Unterricht, der sich im Sinne von Projektarbeit um einen Themenschwerpunkt zusammenfügt. Die Lehrerin/der Lehrer sollte also versuchen, bei jedem Thema an die Interessen und den jeweiligen Könnensstand der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und ihnen von möglichst vielen Fachgebieten her einen handelnden Zugang zum Thema verschaffen. Handlungsorientiertes Lernen im Offenen Unterricht sollte deshalb [...] ein ausgewogenes Verhältnis von Kopf- und Handarbeit anstreben.“<sup>535</sup>

Christel Wopp hält für die Erfahrungen, die sie mit dem Offenen Unterricht gemacht hat, weiterhin fest, daß die Eigenständigkeit der SchülerInnen durch das Lernen mit selbstbewußt und sozial handelnden MitschülerInnen gefördert wird und daß die sich dadurch ausprägende Handlungskompetenz positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder auswirkt.<sup>536</sup>

Wenn man sich der Probleme und deren Lösungen bewußt ist und es prinzipiell erstmal keinen plausiblen Grund dagegen gibt, warum handlungsorientiertere und offenere Konzepte in den Regelschulen eingeführt oder durchgeführt werden sollten, warum wird es dennoch nicht oder nur so selten getan? Neben allen Gegenargumenten, die als Einwände gegen die Einführung solch konzipierter Konzepte und Unterrichtsvorstellungen angeführt werden<sup>537</sup>, ist wohl das ‘Zeitargument’ dasjenige, daß sofort ins Auge springt, weil es den Bezug zur ‘Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens’ wohl am ehesten wiedergibt. Jank/Meyer schreiben: „Handlungsorientierter Unterricht setzt voraus, daß sich die SchülerInnen intensiv und lange mit bestimmten Themen befassen. Es dauert einfach länger, bis sie zum Ziel gekommen sind.“<sup>538</sup>

Dieses Argument hat für mich nur solange Bestand, wie man in andere, offenere Unterrichtskonzeptionen nichts investiert hat. Und solange ist es ein sogenanntes ‘Totschlagargument’, dem man erst mal nichts entgegensetzen kann. Denn es geht heute (leider) zunehmend mehr darum, möglichst **effektiv und effizient** zu arbeiten, was nichts anderes heißt, als mit einem ‘Miniaufwand’ von Zeit und Geld ‘maximale Ergebnisse zu produzieren’. Aber pädagogische Arbeit darf sich m. E., obwohl von der Wirtschaft in einem

---

<sup>535</sup> WOPP, C.: Offener Unterricht. In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 327.

<sup>536</sup> Vgl. ebd., S. 332.

<sup>537</sup> Vgl. dazu JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 369.

<sup>538</sup> Ebd., S. 369.

wesentlichen Maße (bedauerlicherweise) abhängig, **nicht vorrangig** an wirtschaftlichen Interessen orientieren.

Für mich steckt in diesem Zeitargument aber noch ein ganz anderer Grund, warum er als Einwand gegen offenere Lehr-Lern-Prozeß-Konzepte angeführt wird: Mehr Zeit investieren heißt in der Regel auch vermehrter Aufwand für die lehrende Person. Mehr 'vorbereiten müssen' heißt meistens auch, sich mit sich selbst intensiver auseinanderzusetzen.

Es bedarf des Mutes und des Willens der lehrenden Person zur ständigen Arbeit an sich selbst, will sie sich mit offenen, handlungsorientierten Konzepten für die Gestaltung von schulischen Unterrichtsprozessen und nicht-schulischen Lehr-Lern-Prozessen auseinandersetzen. Aber dann wird sie feststellen: „[...] dieser *zeitliche Mehraufwand* zahlt sich nicht auf der Stelle, sondern zumeist erst sehr viel später aus - dann nämlich, wenn die Schüler so viele Methodenkompetenzen erworben haben, daß sie selbständig weiterlernen.“<sup>539</sup> In diesem Sinne wird das KkH nach meiner Überzeugung dann sogar dem wirtschaftlichen 'Anspruch' noch viel mehr und eher gerecht, als andere pädagogische Modelle, die in ihrer didaktisch/methodischen Konzeption (vorerst scheinbar) effizienter geplant sind.

PädagogInnen, die das Zeitargument gegen die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen nach didaktischen Überlegungen im Sinne des KkH auszurichten, verwenden, gehen meines Erachtens der Notwendigkeit aus dem Weg, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und wollen auf ihre 'geliebte Routine' nicht verzichten, mit der sie Tag für Tag ihren Lehr-Lern-Alltag 'bequemer' bewältigen können.

Es fällt zudem schwer, eine pädagogische Position zu beziehen, die ganz offensichtlich mit der logischen Folge solcher offeneren Konzepte, nämlich daß Lernende immer selbstbewußter, selbständiger und damit autonomer werden, leben müssen. Sie bedeutet zumindest für das Gefühl der pädagogisch arbeitenden Person eine Bedrohung ihrer Existenz. Auch das zeichnet eine hohe pädagogische Kompetenz aus, mit diesem Umstand, den wir als „Rollendistanz“ und „Ambiguitätstoleranz“<sup>540</sup> festhalten können, umzugehen. Solche Kompetenzen werden zum Beispiel im Konzept der konzertier-

---

<sup>539</sup> JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 269; Hervorhebung bei Jank/Meyer.

<sup>540</sup> GUDJONS, H.: Pädagogisches..., a. a. O., S. 152.

ten Handlung gelernt. (Unter 3.6 hatte ich diese 'Kompetenzen' als für die Lernenden relevant behandelt. Sie gelten uneingeschränkt auch und im besonderen für die Lehrenden.)

Für mich stellt sich letztendlich **nicht** die Frage, **ob es möglich ist**, mit solchen Konzepten an die Schule oder andere Bildungseinrichtungen zu gehen und mit Zielgruppen jeden Alters zu arbeiten, **sondern ob es möglich gemacht wird!**

Versuchen wir die schulische Situation und damit die Bildungsideale an (den deutschen) Schulen derzeit realistisch zu betrachten: In der 'taz' (die tageszeitung) vom 19. Februar diesen Jahres (1997) wurde eine Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung beschrieben, die einen internationalen Vergleich von 45 Ländern in bezug auf schulische Leistungen von SchülerInnen erhob. Das Resultat (in von mir ausgesuchten Teilen) wurde von Manfred Kriener wie folgt festgehalten:

„Das Ergebnis ist aus deutscher Sicht 'besorgniserregend', wie es in der zusammenfassenden Bewertung heißt. Deutsche Schüler sind demnach allenfalls Mittelmaß. In Mathematik erreicht jeder fünfte am Ende der achten Klasse allenfalls Grundschulniveau. [...] Ob die deutschen Schüler dafür bessere Aufsätze schreiben und leichter Gedichte rezitieren, bleibt offen. Die Untersuchung beschränkte sich vor dem Hintergrund der zukünftigen technologischen und ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit typischerweise ganz auf die naturwissenschaftlichen Leistungen. [...] An den Bildungsausgaben könne es nicht liegen, ebensowenig am Schulsystem. Egal, ob Integrierte Gesamtschule, Halbtags- oder Ganztagschule: Die Leistungen waren immer nur allenfalls durchschnittlich mit geringen Unterschieden zwischen den Bundesländern. [...] Für die demokratisch-sozialen Errungenschaften an deutschen Schulen hatten die Studienleiter wenig Sympathie. Die Japaner erzielten ihre Spitzenleistungen mit einem traditionellen, lehrergeleiteten Frontalunterricht und Klassenstärken von 40 Schülern, in Korea sogar von 50 Schülern.“<sup>541</sup>

---

<sup>541</sup> KRIENER, M.: „Fähigkeitsniveau“ ist nur Mittelmaß. In: taz (die tageszeitung) Berlin. 19. Jahrgang. Ausgabe West vom 19. Februar 1997.

Was läßt sich hieraus ableiten?

Erstens: ‘Demokratisch-soziale Errungenschaften’ gelten nichts, es zählen nur Leistungen, und dann auch nur die aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Zweitens: Die Asiaten bringen Spitzenergebnisse hervor, bringen also viel Leistung. Die wird in Asien mit traditionellem, lehrergeleitetem Frontalunterricht erreicht. Was heißt das für den Unterricht an deutschen Schulen?

Die Konsequenz läßt sich meines Erachtens leicht ablesen. Weder wird es von den Kultusministerien ein Plädoyer für Unterrichtsformen geben, die dem traditionellen Frontalunterricht entgegenstehen, noch wird man sich auf die demokratisch-sozialen Errungenschaften, die an deutschen Schulen, so behaupte ich hypothetisch, zu denen an asiatischen Schulen im Vergleich wahrscheinlich stärker ausfallen, besinnen, und diese Kompetenzen als erstrebenswert erachten. Es wird wahrscheinlich versucht werden, die ‘Defizite’ mit einer Erhöhung der Unterrichtsstunden zu bewältigen. So war dann auch schon einen Monat später (24. März 1997) in einer kleinen Nebenbemerkung in der ‘taz’ unter der Rubrik ‘**Was fehlt**’ folgendes zu lesen: „**Eine Stunde Religion** den GrundschülerInnen in NRW. Statt dessen müssen sie eine Stunde länger Mathe büffeln. Damit will die Regierung die Konsequenzen aus dem schlechten Abschneiden bei einem internationalen Vergleich der Rechenkünste ziehen.“<sup>542</sup>

In diesem Kontext sehe ich wenig Chancen für die Realisierung handlungsorientierter und offener Lehr-Lern-Konzeptionen in unseren Schulen, soviel auch immer wieder dafür plädiert und geworben wird.

Um so mehr sehe ich dafür eine Chance für die (und in den) sozialpädagogischen Handlungsfelder(n). In den verschiedensten Bildungseinrichtungen, die zum Berufsfeld der Sozialpädagogik gehören, können und müssen meiner Meinung nach Konzepte greifen und Fuß fassen, in denen Menschen unterstützt werden, wie sie lernen können, aufrecht durch ihr Leben zu gehen, und wo ‘Versäumnisse’ der Schule in bezug hierauf aufgearbeitet werden können. Das macht eine prophylaktische und präventive sozialpädagogische Arbeit aus. Dazu gehören für mich neben dem Kindergarten alle anderen Kinder-, Jugend- und Freizeit- und Erwachsenenbildungseinrichtun-

gen, in denen pädagogisch gearbeitet wird. Letzten Endes steht für mich die Sozialpädagogik auch nicht mehr nur noch nur als dritte Erziehungsinstitution **neben** Familie und Schule<sup>543</sup>, sondern hat diese längst (positiv) durchgesetzt. SozialpädagogInnen müssen ihr Handlungsfeld m. E. immer mehr auch in der Institution Schule sehen. So fordert auch Christel Wopp:

„Wenn die erforderlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden (wozu ich vor allem die Betreuung einer Klasse durch ein Team von Lehrer/Lehrerin, Sozialpädagoge/in und Sonderpädagoge/in zähle), können im Offenen Unterricht Problemkinder sehr viel besser integriert und entsprechend ihren Möglichkeiten gefördert werden als im herkömmlichen Unterricht.“<sup>544</sup>

Wenn ich auch prinzipiell voll ihrer Meinung bin, distanziere ich mich von ihrem negativpädagogisch geprägten Gedanken in bezug auf die Sozialpädagogik. Ihr geht es in meinen Augen doch sehr konzentriert darum, die Sozial- und SonderpädagogInnen herbeizurufen, um ‘Problemkinder’ integrieren zu können. Ich dagegen vertrete die grundsätzliche Ansicht, daß die Schule als ein, zunehmend stärker in Betracht zu ziehendes, Arbeitsgebiet der Sozialpädagogik zu sehen ist, in der präventiv, also prophylaktisch und nicht (nur) metaphylaktisch gearbeitet werden sollte. Für mich ergibt sich das allein aus dem ‘ganzheitlichen Anspruch’, der für mich der Sozialpädagogik implizit ist.

### 5.3 Fazit

Das Konzept der konzertierten Handlung ist ein Konzept, das sich neben dem Aufbau von Methoden- und damit auch Handlungskompetenz von Lernenden dadurch auszeichnet, daß es zur ständigen kritischen Hinterfragung des eigenen pädagogisch-didaktisch/methodischen Tuns der Lehrenden veranlaßt. Es ist ein sehr selbstreflexives Konzept. Diese Selbstreflexivität

---

<sup>542</sup> taz (die tageszeitung): Berlin. 19. Jahrgang. Ausgabe West vom 24. März 1997.

<sup>543</sup> Vgl. SCHILLING, J.: Didaktik..., a. a. O., S. 10 (Einleitung).

<sup>544</sup> WOPP, C.: Offener... In: JANK/MEYER: Didaktische..., a. a. O., S. 333.

macht sich zum einen durch den Anspruch des Konzepts deutlich, der sich darin äußert, die Lernenden zum Zentrum ihres Lehr-Lern-Prozesses zu machen. Das wird nur über eine Beteiligung von ihnen am selbigen ermöglicht. Dieser Anspruch erfordert von den Lehrenden allerhöchste Selbstreflexivität, da eine Beteiligung der Lernenden zu einem wesentlichen Teil von der lehrenden Person und ihrem Handeln abhängt.

Zum anderen wird durch die Spirale des Lern-Spiral-Modells angedeutet, daß jede Reflexion wiederum Auswirkungen auf die Planung, Durchführung und Auswertung des nächsten Lehr-Lern-Prozesses haben wird und haben soll. Das heißt, daß die oder der Pädagogin/e eine Analyse des vorherigen durchzuführen hat, die mit einer sehr selbstkritischen Sichtweise des eigenen pädagogischen Handelns einhergehen wird und muß. Der Handlungsbaustein H<sub>5</sub> (auch H<sub>4</sub>) liefert hierfür wieder eine Informationsebene. Selbstreflexivität ist meines Erachtens eines der wichtigsten pädagogischen Handlungsmomente in der sozialpädagogischen Praxis. Sie verhindert Abstumpfung und zu Ritualen erstarrte Berufsroutine. Ich glaube, daß es in der heutigen risikoreichen Gesellschaft ganz besonders darauf ankommt, flexibel und offen zu bleiben, um den Anforderungen der Menschen, die in ihr leben (müssen) und sich implizit aus ihr ergeben, gerecht zu werden.

Dieses Konzept ist weder ein 'Rezept' noch ein allgemeingültiges Postulat in bezug auf die didaktisch/methodische Umsetzung jeglicher Lehr-Lern-Prozesse. Das Konzept der konzertierten Handlung ist ein didaktisch/methodisches Konzept, welches ich auf meine ganz persönlichen pädagogischen Überzeugungen zugeschnitten und entwickelt habe und mit dem ich in meiner sozialpädagogischen beruflichen Zukunft versuchen werde, in Lehr-Lern-Prozessen vorzugehen und zu handeln.

In diesem Sinne erhoffe ich mir, daß ich die Fähigkeiten und Kompetenzen, die ich mir während meines Studiums angeeignet, erworben, gelernt habe, umsetzen und aufgrund der impliziten Selbstreflexivität dieses Konzepts einen Anspruch aufrecht erhalten kann, der mich immer wieder dazu befähigt, nicht nur Lehrender zu sein, sondern immer auch Lernender zu bleiben.

## Literatur

- ADAM, Erik:** Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1988.
- AEBLI, Hans:** Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta 1980.
- AEBLI, Hans:** Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett 1983.
- AEBLI, Hans:** Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta 1987.
- ARNOLD, Rolf:** Lebendiges Lernen<sup>1</sup>. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. GEW-Sonderdruck, Mainz: ohne Jahresangabe.
- ARNOLD Rolf:** Schlüsselqualifikationen, - Ziele einer ganzheitlichen Berufsbildung. In:  
**SLOANE, P. F. E.:** Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Herausg. von TWARDY, M. Köln: Müller Botermann Verlag, ohne Jahresangabe.
- ARNOLD, Rolf (Hg.):** Lebendiges Lernen<sup>2</sup>. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996.
- BECK, Ulrich u. BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (Hg.):** Riskante Freiheiten. 1. Aufl. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag 1994.
- BECK, Ulrich:** Das „eigene Leben“ in die Hand nehmen. Pädagogik und Postmoderne. In: PÄDAGOGIK, Heft 7-8/96.
- BECKER, Georg E.:** Handlungsorientierte Didaktik Teil II. Durchführung von Unterricht. 5. unveränd. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1991.
- BLANKERTZ, Herwig:** Theorien und Modelle der Didaktik. 8. Aufl. München: Juventa Verlag 1974.
- BREZINKA, Wolfgang:** Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. 5. verb. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 1990.
- DECI, E. L. u. RYAN, R. M.:** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. Jahrgang. Nr. 2, 1993.
- DIETRICH, Georg:** Pädagogische Psychologie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1984.

- DUDEN:** Das Fremdwörterbuch. Band 5. 5., neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag 1990.
- ENZYKLOPÄDIE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT:** Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bd. u. e. Reg.-Bd. Herausgegeben von LENZEN, Dieter: Band 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta 1986.
- GEHLEN, Arnold:** Anthropologische Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH 1961.
- GEHLEN, Arnold:** Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 7. durchges. Aufl. Frankfurt/M: Athenäum Verlag 1962.
- GUDJONS, Herbert:** Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1986.
- GUDJONS, Herbert, TESKE, Rita u. WINKEL, Rainer (Hg.):** Didaktische Theorien. 6. Aufl. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag 1991.
- GUDJONS, Herbert:** Pädagogisches Grundwissen. 2. durchges. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1994.
- GRELL, Jochen und GRELL, Monika:** Unterrichtsrezepte. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1987.
- GRUNDGESETZ (GG)** in der Fassung vom 1. Februar 1994.
- HEIMANN, Paul:** Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben und eingeleitet von REICH, K. u. THOMAS, H. 1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1976.
- HUBER, Günter Ludwig:** Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen. 1. Aufl. München: Ehrenwirth 1976.
- JANK, Werner und MEYER, Hilbert:** Didaktische Modelle. 3. Aufl. Frankfurt/M: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH 1994.
- KLAFKI, Wolfgang, OTTO, Gunter u. SCHULZ, Wolfgang:** Didaktik und Praxis. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1977.
- KLAFKI, Wolfgang:** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1994.
- KLINGER, Gerwin:** Freiheit als 'freiwillige Aufgabe der Freiheit'. In: HAUG, W. F.(Hg.): Deutsche Philosophen 1933. Hamburg: Argument Verlag 1989.

- KLIPPERT, Heinz:** Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1994.
- KRIENER, Manfred:** „Fähigkeitsniveau“ ist nur Mittelmaß. In: taz (die tageszeitung): Berlin. 19. Jahrgang. Ausgabe West vom 19. Februar 1997.
- LAUTMANN, Rüdiger:** Wert und Norm. Begriffsanalyse für die Soziologie. Köln 1969.
- MEMMERT, Wolfgang:** Didaktik in Grafiken und Tabellen. 5. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 1995.
- MEUELER, Erhard:** Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung. Lehr-Lern-Verträge und andere Methoden. In: heidelberger institut beruf und arbeit (hiba) (Hg.): hiba-Weiterbildung. Band 10/22. Heidelberg: Mai 1994.
- MEYER, Hilbert:** Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 3. unveränd. Aufl. Königstein/Ts.: Scriptor Verlag GmbH 1980.
- MEYER, Hilbert:** Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. 13. Aufl. Weinheim: Beltz Athenäum Verlag 1994.
- MEYER, Hilbert:** Unterrichtsmethoden II. Praxisband. 7. Aufl. Frankfurt/M: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH 1995.
- MEYER, Hilbert:** Unterrichtsmethoden I. Theorieband. 7. Aufl. Frankfurt/M: Cornelsen Verlag Scriptor 1996.
- MOLLENHAUER, Klaus:** Erziehung und Emanzipation. 6. Aufl. München: Juventa Verlag 1973.
- NATIONALRAT DER NATIONALEN FRONT DES DEMOKRATISCHEN DEUTSCHLAND,** Dokumentationszentrum der staatlichen Archivverwaltung der DDR (Hg.): Braunbuch. Kriegs- und Naziverbrecher in der Bundesrepublik und in Westberlin. Staat - Wirtschaft - Verwaltung - Armee - Justiz - Wissenschaft. Berlin (Ost): Staatsverlag der DDR 1968.
- PETERSEN, Wilhelm H.:** Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen - Modelle - Stufen - Dimensionen. 7., überarb. Aufl. München: Ehrenwirth Verlag GmbH 1982.
- RAINER, W. u. SCHLUDERMANN, E.:** Bildungsziel: Soziales Lernen. München: Franz Ehrenwirth Verlag GmbH 1979.

- RAINER, Wilhelm:** Lernen lernen. Ein Bildungsauftrag der Schule. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh Verlag 1980.
- RÖHRS, Hermann (Hg.):** Didaktik. 2. unveränd. Aufl. Frankfurt/M.: Akademische Verlagsgesellschaft 1971.
- ROGERS, Carl R.:** Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Ernst Klett Verlag 1973.
- ROGERS, Carl R.:** Lernen in Freiheit. München: Kösel Verlag GmbH & Co. 1974.
- ROGERS, Carl R.:** Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. München: Kindler Verlag GmbH 1978.
- ROGERS, Carl R.:** Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen. München: Kösel Verlag GmbH & Co. 1984.
- ROTH, Heinrich:** Pädagogische Anthropologie. Band 1. 5. Aufl. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag 1984.
- SCHIEFELE, Hans:** Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München: Franz Ehrenwirth Verlag 1974.
- SCHILLING, Johannes:** Methodenbuch Jugendarbeit. Band 1. München: Kösel Verlag 1982.
- SCHILLING, Johannes:** Methodenbuch Jugendarbeit. Band 2. München: Kösel Verlag 1985.
- SCHILLING, Johannes:** Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. Neuwied, Kriftel, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag 1993.
- SCHRÄDER-NAEF, Regula D.:** Schüler lernen Lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. 3., überarb. u. erg. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1987.
- SCHRÖDER, Hartwig:** Lernen und Lehren im Unterricht. Grundlagen und Aspekte der Allgemeinen Didaktik. 5. neu überarb. Aufl. München: Verlag Michael Arndt 1996.
- SCHULZ, Wolfgang:** Selbständigkeit - Selbstbestimmung - Selbstverantwortung. Lernziele und Lehrziele in Schulen der Demokratie. In: Pädagogische Beiträge. Pädagogik. 42. Jahrgang. Heft 6/1990.

**SCHULZ, Wolfgang:** Didaktische Einblicke. Herausgegeben von OTTO, G.

u. LUSCHER-SCHULZ, G. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1995.

**SIEBERT, Horst:** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung:

Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag GmbH 1996.

**SKOWRONEK, H.:** Lernen und Lernfähigkeit. München: Juventa Verlag 1969.

**taz (die tageszeitung):** Berlin. 19. Jahrgang. Ausgabe West vom 24. März 1997.

**TERHART, Ewald:** Selbständigkeit. Notizen zur Geschichte und

Problematik einer pädagogischen Kategorie. In: Pädagogische Beiträge. Pädagogik heute. Pädagogik. 47. Jg. Heft 6/1990.

**ZDARZIL, H.:** Pädagogische Anthropologie. Studien zur Kategorialanalyse

der Erziehung und der Erziehungswissenschaft. Heidelberg: Quelle und Meyer 1972.

Hiermit versichere ich, daß ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und nur mit Hilfe der in dieser Arbeit angegebenen Quellen erstellt und bearbeitet habe.

Ferner erkläre ich hiermit mein Einverständnis, diese Arbeit zum Zwecke der Einsichtnahme im Diplomarbeitenraum auszulegen.

Düsseldorf, den 5. Mai 1997