

Friedrich Gervé und Jonas Mayer

Handlungsorientierung in Doppeldeckern: Forschungsbasierte Seminarentwicklung und Demokratielernen im Planspiel

The article highlights action-oriented social studies lessons on multiple levels. These were created within the scope of the research-based designing of a syllabus for a college social studies course. This course links project-oriented theory and experience using the example of the planning, implementation, and evaluation of a simulation for elementary learners in which they learn about democracy.

Handlungsorientierung kann als eines der zentralen Prinzipien des Sachunterrichts angesehen werden und ist hier stets in doppeltem Sinne zu verstehen (Möller 2015): Als *Handeln lernen* im Sinne der Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten oder Kompetenzen und als *handelndes Lernen* im Sinne eines konstruktivistischen Verständnisses von Lernen als eigenaktive Entwicklung von Denkoperationen durch einen problemlösenden Vollzug (Aebli 1980) bzw. den Aufbau von Erfahrung als Vernetzung von Tun und Denken (Dewey 1994, 140 ff.). Als kommunikatives Handeln (Wöll 1998; Habermas 1981) ist für den Sachunterricht außerdem die wirklichkeitsschaffende Dimension im sozialen Kontext von Bedeutung. Zur Realisierung dieser Ansprüche im Unterricht bedarf es erfahrungsbasierter Kompetenzen (Handlungspotenziale) auf Seiten der Lehrer/innen, die ihre Performanz in entsprechender didaktischer Rekonstruktion von lebensweltlich handlungsrelevanten Themen und einer daraus folgenden kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung finden. Daher ist der Blick auch auf die Lehrer/innenbildung und damit auf die konzeptionelle Entwicklung von Lehrveranstaltungen zu richten. „Handeln im Sachunterricht“ findet auf vielen Ebenen statt, deren Analysen es nahe legen, dass ihre Vernetzung im Sinne pädagogischer Doppeldecker für die Kompetenzentwicklung sowohl der Studierenden als auch der Schüler/innen erfolversprechend sein dürfte (vgl. Abb. 1).

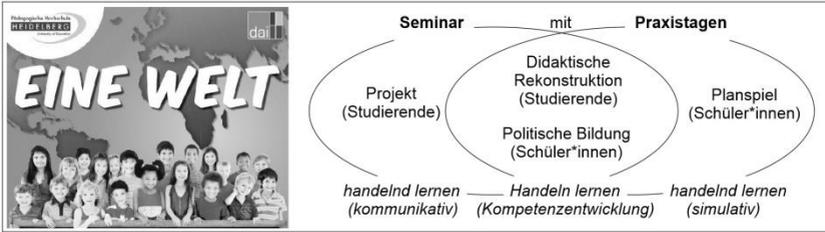


Abbildung 1: Handlungsebenen im Projekt „Erlebbar Wissenschaften“

1. Projektrahmen

Das Projektseminar „Erlebbar Wissenschaften“ ist im Sachunterrichtsstudium der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im letzten Modul zur Sachunterrichtsdidaktik verortet, dessen Schwerpunkte auf der vielperspektivischen Erschließung von Phänomenen, Problemen und Errungenschaften sowie auf deren didaktischer Rekonstruktion für einen integrativen Sachunterricht liegen. Die strukturelle Konzeption folgt den Ideen des projektorientierten Lernens (Frey 2012). Den Studierenden wird bei der Organisation und Ausgestaltung des Seminars sowie den auszuhandelnden Kommunikations- und Arbeitsstrukturen weitreichende Mitbestimmung ermöglicht. Entsprechend wird ein hohes Maß an Verantwortungsübernahme erwartet. Wöchentliche Plenumsitzungen sowie zusätzliche, von den Teilnehmer/innen selbstverantwortete Arbeitsphasen bilden die kooperative bzw. arbeitsteilige Rahmung, innerhalb derer die Studierenden die sachunterrichtlichen Lernarrangements für die an den Praxistagen teilnehmenden Schüler/innen konzipieren, entwickeln und ausarbeiten. Diese orientieren sich an den Prinzipien des Werkstattunterrichts, dem ein konstruktivistisches Lernmodell zugrunde liegt (Möller 2001; Petko 2014, 32 ff.) und sollen den Ideen der Unterrichtsöffnung Rechnung tragen.

Die zwei Mal pro Semester stattfindenden Praxistage bilden den Kern der „Erlebbar Wissenschaften“. Dabei nehmen bis zu 60 Grundschul Kinder der dritten bzw. vierten Klassenstufe in den Räumlichkeiten einer externen Kulturinstitution an halbtägigen Workshops zu sozialwissenschaftlich relevanten Themen teil. Nach einem einleitenden Impulsvortrag von Expert/innen vertiefen sie das Thema in Lernarrangements, die im Projektseminar entwickelt wurden. Für die „Praxistage Demokratie“ z.B. entwarfen Studierende ein Planspiel, in welchem die Kinder einen simulierten, demokratischen Ent-

scheidungsprozess unmittelbar erleben und selbst mitgestalten konnten. Ein Vortrag brachte ihnen grundlegende demokratische Strukturen der Kommunalpolitik exemplarisch näher. Dann diskutierten, argumentierten und entschieden die Kinder innerhalb unterschiedlicher Parteiengruppen über ihre je individuellen Schwerpunktsetzungen bezüglich anstehender Haushaltsentscheidungen in typischen kommunalpolitischen Feldern wie „Soziales“, „Infrastruktur“ und „Freizeit“. Die Entscheidungen führten zu einem Parteiprogramm, mit dem sie sich – durch die Erstellung von Wahlwerbepots medial unterstützt – für den anstehenden Wahlkampf aufstellten. Eine Pressegruppe dokumentierte die Positionen durch das Erstellen einer Tageszeitung. Weitere Schüler/innen informierten das Plenum über die demokratischen Wahlprinzipien und organisierten eigenständig die Wahl der Repräsentant/innen. Nach Auszählung der Stimmen konstituierte sich schließlich der Rat der fiktiven Gemeinde und beschloss in einer öffentlichen Sitzung einen verbindlichen Haushaltsentwurf bzgl. der o.g. Felder.

2. Handlungsorientierung

Dem hier vorgestellten Konzept liegt ein Verständnis von Handlung zugrunde, welches sich mit drei zentralen Merkmalen oder Schritten kennzeichnen lässt und grundsätzlich Handlung als ein sinngeladenes Tun auffasst. Als Ausgangspunkt dieses Prozesses ist im weitesten Sinne ein Problem oder eine offene Aufgabenstellung zu sehen; der Lösungsprozess wird im sachunterrichtlichen und damit lebensweltbezogenen Kontext als kommunikativ aushandelnd und die Reflexion als begriffsbildend verstanden (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Handlungsmodell

Handlungsorientierung kann als Prinzip zur Gestaltung von Unterricht mit dem Ziel einer nachhaltigen und erfahrungsbasierten Kompetenzentwicklung

beschrieben werden. Didaktisch bedeutet das, Lerngegenstände („Sachen“) auch unter Beachtung weiterer sachunterrichtsdidaktischer Prinzipien so zu rekonstruieren (Gervé 2017, 39ff.), dass sie den Kindern in ihrem Kern sinnstiftend und problemhaltig zugänglich werden. Methodisch gilt es, Lernarrangements so zu gestalten und die Lernenden darin so zu begleiten, dass sie aktiv in Planungsaufgaben und Planungsentscheidungen eingebunden werden, dass sie zielgerichtet eigene Lösungswege suchen, diese kreativ (im Sinne von „schaffend“) umsetzen und schließlich sowohl Prozess als auch Produkt reflektierend in den Blick nehmen und so ihr praktisches Tun kognitiv verarbeiten können. Theoretisch stützt sich dieses Modell auf die kognitive Theorie Aebli, der das Denken als „Ordnen des Tuns“ und Operationen als „abstrakte Handlungen“ beschreibt (Aebli a.a.O.). Den Lernprozess kann man demnach als Verinnerlichung konkreten Tuns verstehen, wobei sich dabei eine Abstraktion zum Gedanklichen vollzieht, welche die ursprüngliche Handlung jetzt als flexibles Potenzial zur Verfügung stellt.

Als eher pragmatisch ausgerichtetes Theorem dient außerdem Deweys Erfahrungsbegriff. Er sieht Erfahrung als Resultat einer Verbindung von Denken und Tun (Dewey a.a.O.), die sich aus dem Wechselspiel von aktivem Einwirken auf die Welt und bewusster Wahrnehmung der Konsequenzen („Erleiden“) ergibt und prospektive Handlungsentscheidungen und planvolles Tun ermöglicht. Beide Theorieansätze betonen die Notwendigkeit des aktiven und konkreten Vollzugs und der reflexiven Abstraktion, die als Begriffsbildung verstanden werden kann.

Als dritte Theoriereferenz gründet sich die Schaffensphase auf die Theorie kommunikativen Handelns, wie sie von Habermas (a.a.O.) grundgelegt wurde. Also geht es im Sachunterricht nicht nur um eine Klärung der vermeintlich gegebenen Welt, sondern immer auch um einen kreativen Prozess der sozialen Generierung von Wirklichkeit durch vernunftbasierte Kommunikation. Da dieser schöpferische Akt auf mannigfaltige individuelle Vorerfahrungen, Wertvorstellungen und einen gemeinsamen kulturellen und normativen Kontext aufbaut, kann er als „semantisch geladen und interpretatorisch gefasst“ (Lenk 2013, 33) beschrieben werden. Über das sprachliche Aushandeln wird Wirklichkeit geschaffen, die dann wiederum in konkretem Handeln manifest wird. So entstehen im Seminar durch gemeinsames Umsetzen ausgehandelter Ziele Lernmaterialien für die Kinder, auf der Ebene des Planspiels entwickeln die Kinder politische Positionen, die in simulative Wahl- und Entscheidungsprozesse münden. Trotz intensiver Planung sind in beiden Fällen die „Produkte“ in ihrer letztlich Gestalt nicht vollständig zu antizipieren. Als Ergebnis kommunikativ-sinnstiftender Prozesse bleiben sie offen.

3. Pädagogischer Doppeldecker

Auf beiden Ebenen, Seminar und Planspiel, findet das Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers Anwendung. Es zielt auf eine Kongruenz von Lehr- und Lernprozessen ab, wodurch sich Lehr- und Lernaktivitäten mit dem behandelten Lerngegenstand decken sollen (Leiß 2015). Lernende erleben das, womit sie sich inhaltlich auseinandersetzen, zugleich konkret selbst, um es in der kognitiven Auseinandersetzung erneut bildungswirksam zu reflektieren (Wahl 2013, 291).

Das *Seminarkonzept* ist explizit problem- und erfahrungsorientiert, sodass die Studierenden das *Handeln-lernen* selbst *handelnd lernen*. Sie begeben sich in eine Erfahrungssituation, in der sie den eigenen Lernprozess selbst bestimmen, organisieren und steuern sowie kooperative und (meta-)kommunikative Elemente konkret umsetzen. Sie eignen sich dabei die Theorie handlungsorientierten Lernens an und erfahren gleichzeitig direkt dessen Bedingungen und Ziele für die Gestaltung von Lernumgebungen als sinngeladenes Tun. Die produktive Verknüpfung der für den Sachunterricht zu entwickelnden Lehrkompetenz anhand des subjektiven Erlebens in realen Handlungssituationen und deren theoriegeleitete Reflexion lassen die potenzielle Wirksamkeit handlungsorientierten Lernens im eigenen, individuellen Kompetenzerleben erfahrbar werden. Dadurch verweist eine in diesem Sinne entwickelte Projektkompetenz auf die elementare Bedeutung selbstreflexiven und metakognitiven Lernens in der universitären Phase der Lehrer/innenbildung (Weyland 2013, 239f.), da sie zusätzlich auf die subjektiven Theorien der Studierenden abzielt und ihnen die integrale Verschränkung der Prozesse Lehren und Lernen verdeutlicht. Im handelnden Aufbau eigener *Lernkompetenz* erfahren die Studierenden deren Unerlässlichkeit für die Entwicklung von *Lehrkompetenz* (Leiß a.a.O.).

Das *Planspiel* als Methode sucht ebenso Bezüge zum pädagogischen Doppeldecker. Institutionalisierte politische Entscheidungs- und Urteilsprozesse in der Demokratie (Lerngegenstand) werden in der Simulation konkret handelnd angeeignet (Lernprozess). Klare Struktur- und Themenvorgaben ermöglichen den Kindern einen politischen Entscheidungsprozess mit ihren eigenen, vielfältigen Ideen kommunikativ auszuhandeln und im praktischen Tun unmittelbare Konsequenzen zu erfahren. Das gezielte Erwirken von kognitiver Verarbeitung des praktischen Tuns bahnt daraufhin eine vertiefte Begriffsbildung im Sinne des Demokratielernens im Sachunterricht an.

4. Demokratielernen und simulatives Handeln im Planspiel

Konkretes politisches Handeln im engeren Sinne ist für Grundschüler/innen nur sehr bedingt möglich, dennoch ist Politik Teil ihrer Lebenswelt, sie zeigen sich an politischen Themen interessiert und politische Bildung wird als Auftrag der Grundschule formuliert (Massing 2007). Im Planspiel wird für die Kompetenzentwicklung hinsichtlich des Demokratielernens eine engere Auffassung von *Politischem Lernen* betont, mit der die zentralen und institutionalisierten demokratischen Konzepte Repräsentation, Staat/ Rechtsstaat, Wahlen und Parteien, Öffentlichkeit und Grundrechte fokussiert werden und die Entwicklung von Haltungen und politischer Urteilsfähigkeit anhand der Kategorien Macht, Herrschaft und Interesse angebahnt wird. Dagegen kommt dem *Sozialen Lernen* als Basis für das Demokratielernen in den Interaktionsprozessen des Planspiels eine eher nachgeordnete Rolle zu. Die Simulation politischer Prozesse im Planspiel macht konkrete Handlungen im beschriebenen Sinn in einem „Ersatzsystem“ (Massing 2004, 164) möglich. Darüber, so muss noch eher thesehaft formuliert werden, sind Erfahrungen möglich, die nicht nur zum Verstehen, sondern zur Kompetenzentwicklung für späteres politisches Handeln genutzt werden können. Im kommunalpolitischen Planspiel ist die Meinung der Schüler/innen zu politischen Themen aus ihrer Lebenswelt gefragt. Sie formulieren politische Ziele, treffen Entscheidungen und durchlaufen im fiktiven Raum konkrete demokratische Prozesse. Der Ernstcharakter des Spiels und der spielerische Charakter der Simulation tragen dabei sichtlich zur Motivation und zum Interesse am Politischen bei.

5. Fragen an die Praxis und Entwicklungspotenziale

Aus den theoretischen Überlegungen und dem Ziel einer forschungsbasierten Seminar- und Unterrichtsentwicklung ergeben sich Fragen nach den Potenzialen beider „Doppeldecker“ sowohl für die Seminar- als auch für die Planspielpraxis. Für die Entwicklung des Seminarkonzepts wird auf Daten zurückgegriffen, die durch teilnehmende Beobachtung, einen Online-Fragebogen und eine zweistufige Gruppendiskussion erhoben und ausgewertet wurden (Mayer 2017). Die Ergebnisse werden vorrangig hinsichtlich bildungswirksamer Effekte der Seminarteilnahme auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden interpretiert. Aussagen über die Arbeit im Planspiel basieren auf videogestützter teilnehmender Beobachtung, den Arbeitsergebnissen der Kinder, Interviews, einer schriftlichen Befragung und einer audio-graphierten Gruppendiskussion.

Insgesamt zeigen die Daten bislang vor allem ein sehr heterogenes Bild. Handlungselemente lassen sich aber sowohl in der Fremd- als auch der Eigenwahrnehmung der Studierenden und der Kinder deutlich identifizieren. Die Studierenden nennen mehrheitlich das praxisbezogene Lernen in der Gestaltung authentischer Lehr-Lern-Situationen als wirksam für die Entwicklung ihrer sachunterrichtlichen Lehrkompetenz, die sie dabei auf die Erarbeitung relevanter Inhalte unter der sinnvollen Erstellung von Materialien verengen. Die Orientierung an der Kompetenzentwicklung der Schüler/innen sowie die Beachtung sachunterrichtsdidaktischer Prinzipien lassen sich kaum als handlungsleitend identifizieren. Die Studierenden nehmen überwiegend eine förderliche Wirkung auf ihre Kooperations- und Organisationsfähigkeit wahr, das eigene Handeln im Projekt wird eher unspezifisch auf die spätere unterrichtliche Tätigkeit bezogen. Anscheinend kamen selbstreflexionsbezogene Zugänge im Seminar zu kurz, um das handelnde Lernen im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers begriffsbildend mit der kognitiven Verarbeitung rückzukoppeln und ein ausgeprägtes Bewusstsein für den eigenen Lernprozess zu gewinnen. Gründe hierfür lassen sich im knappen zeitlichen Rahmen und einem als sehr hoch empfundenen Arbeitsaufwand finden.

Die Kinder nehmen offensichtlich überwiegend ihre Planungs- und Entscheidungsaufgaben im Planspiel an und laden die gesamte Arbeit mit Sinn auf, was sich an der Ernsthaftigkeit, dem Einbringen eigener Erfahrungen und Positionen, der Zielgerichtetheit und der emotionalen Involviertheit zeigt und sich vor allem den Videoaufnahmen der Diskussionen in den Gruppen und den erstellten Produkten entnehmen lässt. Die Reflexion zeigt aufgrund der schmalen Datenbasis und der noch nicht vereinheitlichten Erhebung noch sehr unsichere Tendenzen, dass in der Selbstwahrnehmung Kompetenzen eher im Planspiel entwickelt werden können, wenn sie Demokratieelemente wie Meinungsbildung oder Entscheidungsprozesse betreffen, wohingegen eher wissensorientierte Elemente wie Wahlverfahren und gesetzliche Regelungen möglicherweise stärker durch den Fachvortrag verinnerlicht werden können. Dem zugrundeliegenden Handlungsmodell entsprechend genügt demnach das simulative Handeln im Planspiel durchaus den Anforderungen eines handlungsorientierten Sachunterrichts.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Reflexion und damit auch die Vergewisserung der weiteren Verfügbarkeit von erfahrungsbasierten Arbeitsergebnissen als notwendiges Element von Handlung sowohl im Seminar als auch im Planspiel noch zu wenig Beachtung gefunden hat. Gleichzeitig zeigt sich, dass dieses Element des „sprachlichen“ Überführens von Aktionen und ihrer Konsequenzen ins Bewusstsein einer gezielten Explikation bedarf.

Literatur

- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.
- Dewey, J. (1994): Erziehung durch und für Erfahrung. Stuttgart.
- Frey, K. (2012): Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. 12., neu ausgestattete Aufl. Weinheim.
- Gervé, F. (2017): Welt erschließen: zum didaktischen Ort digitaler Medien im Sachunterricht. In: Haushalt in Bildung und Forschung, 6, 2, S. 36-51.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.
- Leiß, J. (2015): Partizipation, Prozessorientierung, Transparenz. Koordinaten einer Hochschuldidaktik zur Förderung der Kompetenzorientierung angehender Lehrkräfte. In: Bresges, A., Dilger, B., Hennemann, T. & Lindner, H. (Hrsg.): Kompetenzen perspektivisch. Interdisziplinäre Impulse für die LehrerInnenbildung. Münster, S. 162-168.
- Lenk, H. (2013): Interpretationskonstrukte beim Handeln. In: Birgmeier, B. & Mührel, E. (Hrsg.): Handlung in Theorie und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Wiesbaden, S. 21-35.
- Massing, P. (2004): Planspiele und Entscheidungsspiele. In: Frech, S., Kuhn, H.-W. & Massing, P. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach, S. 163-194.
- Massing, P. (2007): Politische Bildung in der Grundschule. Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn, S. 18-35.
- Mayer, J. (2017): „Vielleicht müssen wir jetzt entscheiden, was wir wollen“. Zur Bedeutung projektorientierten Lernens für die Kompetenzentwicklung von Studierenden des Sachunterrichts. Unveröffentlichte Examensarbeit, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Möller, K. (2001): Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 4. Leverkusen, S. 16-31.
- Möller, K. (2015): Handlungsorientierung im Sachunterricht. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 403-407.
- Petko, D. (2014): Einführung in die Mediendidaktik. Lernen mit digitalen Medien. Weinheim/Basel.
- Wöll, G. (1998): Handeln: Lernen durch Erfahrung. Baltmannsweiler.
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Aufl. mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn.
- Weyland, U. (2013): Entwicklung von Projektkompetenz als Aufgabe einer zukunftsorientierten Lehrerbildung – Herausforderungen für die universitäre Lehrerausbildung. In: Schumacher, C., Rengstorf, F. & Thomas, C. (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen, S. 215-244.