Gudjons

Handlungsorientiert lehren und lernen

Herbert Gudjons

Handlungsorientiert lehren und lernen

Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit

8., aktualisierte Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2014.N. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.
Printed in Germany 2014.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2001-1

Inhalt

Einleitung 7

1 Handeln lernen in einer handlungsarmen Lebenswelt – Zur praktischen Notwendigkeit eines handlungsorientierten Unterrichts .. 11
1.1 „Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit" und die Schrumpfung von Handlungsmöglichkeiten 11
1.1.1 Der Wandel der kindlichen Lebenswelt und der Jugendkultur 11
1.1.2 Der Verlust der sinnlichen Erfahrung in der Schule und das Motivationsproblem 17
1.2 Handlungsorientierung in neueren didaktischen Ansätzen 19
1.2.1 Exemplarisch-genetisches Lernen 19
1.2.2 Entdeckendes Lernen 21
1.2.3 Offener Unterricht 22
1.2.4 Freie Arbeit 25
1.2.5 Erfahrungsbezogener Unterricht 26
1.2.6 Selbstgesteuertes Lernen 29
1.2.7 Soziales Lernen und Gruppenunterricht 32
1.2.8 Subjektive Didaktik – die Modellierung von Lernwelten 34
1.3 Handlungsorientierung in „Alternativen zur/in der Regelschule" 35

2 Handlungstheorien und handlungsorientierter Unterricht – Zur theoretischen Begründung handlungsorientierten Lehrens und Lernens 39
2.1 Unterschiedliche Theorieebenen – oder: Was nützt Theorie? 39
2.2 Aneignungstheorie und Handelnder Unterricht 43
2.3 Handlungsregulationstheorie: Das Modell einer „vollständigen Handlung" 46
2.4 Kognitive Handlungstheorie und handlungsorientierter Unterricht 50
2.5 Lern- und Motivationspsychologie und handlungsorientierter Unterricht 58
2.6 Pädagogische Begründung handlungsorientierten Unterrichts – Zusammenfassung bisheriger Überlegungen 66

3 Projektunterricht – ein umfassendes Konzept handlungsorientierten Lehrens und Lernens 73
3.1 Woher kommt der Projektunterricht? 73
3.2 Was ist Projektunterricht? – Schritte und Merkmale eines Projektes 76
3.2.1 Merkmal: Situationsbezug 79
3.2.2 Merkmal: Orientierung an den Interessen der Beteiligten 80
3.2.3 Merkmal: Gesellschaftliche Praxisrelevanz 81
3.2.4 Merkmal: Zielgerichtete Projektplanung 83

3.2.5 Merkmal: Selbstorganisation und Selbstverantwortung 83
3.2.6 Merkmal: Einbeziehen vieler Sinne 84
3.2.7 Merkmal: Soziales Lernen 85
3.2.8 Merkmal: Produktorientierung 86
3.2.9 Merkmal: Interdisziplinarität 89
3.2.10 Merkmal: Grenzen des Projektunterrichts 90
3.3 Methodische Realisierung des Projektunterrichts 92
3.3.1 Planung der Projektarbeit 92
3.3.2 Durchführung 101
3.3.3 Beendigung, Leistungsbeurteilung und Auswertung 103
3.4 Aktuelle Entwicklungen des Projektunterrichts 107
3.4.1 Empirische Untersuchungen zum Projektunterricht 107
3.4.2 Zwischen Inflation und Konsolidierung 111

4 Handlungsorientierung in der Praxis des (Fach-)Unterrichts 117
4.1 (Fach-)Unterricht handlungsorientiert planen 119
4.2 Handlungssituationen in den (Fach-)Unterricht integrieren 122
4.2.1 Beispiel: Spielen und Lernen 122
4.2.2 Beispiel: Erkunden und Erforschen 124
4.2.3 Beispiel: Herstellen und Verwenden 126
4.2.4 Beispiel: Erfahren und Erleben 128
4.2.5 Beispiel: Probieren und Studieren 130
4.2.6 Beispiel: Zusammenarbeiten und Kommunizieren 131
4.2.7 Beispiel: Phantasieren und Experimentieren 134
4.2.8 Beispiel: Tätigsein und Verantworten 136
4.2.9 Beispiel: Eingreifen und Verändern 137
4.2.10 Beispiel: Klassenreise und Schulleben 138
4.3 (Fach-)Unterricht handlungsorientiert auswerten – Lernkontrolle und Zensuren 140
4.4 Vier didaktische Probleme des handlungsorientierten Unterrichts 143
4.4.1 Problem: Systematik des Lehrgangs und Zufallsmoment beim Handeln 143
4.4.2 Problem: Handlungsorientierung und Frontalunterricht 147
4.4.3 Problem: Lehrziele von Lehrenden und Handlungsziele von Lernenden 151
4.4.4 Problem: Institutionelle Bedingungen und die Einführung von handlungsorientiertem Unterricht 154

Statt eines Ausblicks 156

Literaturverzeichnis 157

Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

Wenn Sie sich darüber hinaus Gedanken machen über die tiefgreifenden Veränderungen in der Kultur der Gegenwart und ihre Auswirkungen auf die Schule, dann beginnen Sie am besten doch mit dem ersten Kapitel und folgen Sie seiner Analyse. Diese entwickelt nämlich aus den gleichermaßen faszinierenden wie beängstigenden *Wandlungen der Kindheit und Jugend* (1.1) die These, dass hinter dem handlungsorientierten Unterricht wesentlich mehr steckt als nur ein bisschen mehr Aktivität und Spaß für die Schüler/innen (das natürlich auch). Es geht um die bedrängende Frage, was die Schule angesichts verkürzter und vereinseitigter kultureller Aneignungsformen von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart tun kann und muss. Neuere Untersuchungen bestätigen eindrücklich diesen Wandel der Bedingungen des Aufwachsens (Göppel 2005, Fend 2005).
Seit längerer Zeit hat sich die Didaktik bemüht, diese Fragen aufzugreifen und Konsequenzen zu entwickeln. Es gibt eine Reihe von Ansätzen (1.2), die wesentliche Elemente eines handlungsorientierten Unterrichts enthalten – und praktiziert haben. Ich finde sie zum Teil außerordentlich anregend. Wie lässt sich Handlungsorientierung aber außer mit dem Argument der Aufmunterung müder Schüler/innen didaktisch *begründen* (Kap. 2)? Soll Unterricht nicht primär Kenntnisse und Einsichten vermitteln – Handeln kommt ja erst später, im Leben?! *Aneignungstheorie* (2.2), *Handlungsregulationstheorie* (2.3) und *kognitive Handlungstheorie* (2.4) belegen demgegenüber klar, dass alles Lernen im Grunde Handeln ist; auch begriffliches Lernen ist nichts anderes als geistiges Handeln. Aber auch aus der *Lern- und Motivationspsychologie* (2.5) lassen sich wichtige Argumente zur Begründung handlungsorientierten Lernens gewinnen. Die bisherigen Überlegungen münden darum in eine lernpsychologisch-anthropologische und pädagogisch-didaktische Begründung des handlungsorientierten Unterrichts (2.6).
Das folgende Kapitel (3.) stellt dann die Frage: Wie sieht das praktisch aus, *Projektunterricht und projektorientiertes Lernen* in der Regelschule? Leider wird die Bezeichnung „Projektunterricht" heute stark verwässert, ja inflationär gebraucht. Ein Verständnis der historischen Ursprünge, vor allem der grundlegenden Arbeiten *Deweys* (3.1*)* sowie die Kennzeichnung von Schritten und Merkmalen eines Projekts (3.2) helfen, ein klares und praktikables Konzept des Projektlernens zu gewinnen. Zahlreiche Vorschläge und Hilfen zur methodischen Planung, Durchführung und Auswertung von Projekten schließen sich an (3.3). Schließlich ermöglichen ein Überblick über die Entwicklung des Projektunterrichts sowie eine Zusammenfassung empirischer Untersuchungen und eine Analyse der gegenwärtigen Tendenzen (3.4) ein besseres Verständnis dieser Unterrichtsform, aber eben auch ihrer Fehlentwicklungen.
Aber Schulen sind im Alltag bestimmt durch Stundenplan und Fachunterricht. Projektunterricht bleibt Episode, wenn er sich auf gelegentliche Projektwochen vor den Sommerferien beschränkt. Auch der *normale Fachunterricht* kann aber nach dem Prinzip der Handlungsorientierung angelegt werden (Kap. 4). Dazu

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

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

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

1 Handeln lernen in einer handlungsarmen Lebenswelt – Zur praktischen Notwendigkeit eines handlungsorientierten Unterrichts

1.1 „Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit" und die Schrumpfung von Handlungsmöglichkeiten

1.1.1 Der Wandel der kindlichen Lebenswelt und der Jugendkultur

Kinderwelt 1945: „Ausgenutzt wurde, was vorhanden war. Nämlich Trümmer. Es war ein herrliches Gebiet, wo man sich verstecken konnte, wo man Indianer spielen konnte, wo man sich der Beobachtung der Eltern, der Erwachsenen entzog, wo man sich aus diesen Trümmern wieder sein eigenes Reich aufbauen konnte. Hütten aus Stein usw. ... ja, und daß ich immer die Squaw sein mußte, die den Kindern die Strümpfe stopfte; den Jungs wohlgemerkt, wenn die wieder auf solche Trümmer geschlichen waren und das nicht zeigen durften zu Hause" *(Schütze/Geulen,* in: *Preuss-Lausitz u.a.* 1983, 33f.).

Niemand wird das Verschwinden dieser „Wirklichkeit" bedauern, jedenfalls soweit es die Trümmer betrifft. Anders ist es mit dem Aspekt des erfahrungsreichen Spielgebietes, der Freiheit von elterlicher Kontrolle, der Möglichkeit, sich sein „eigenes Reich aufzubauen". Denn mit der Beseitigung der Trümmer, mit dem Wiederaufbau und dem Ausbau der uns umgebenden Welt in der Gegenwartskultur hat sich zugleich ein tiefgreifender Wandel der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen vollzogen, einschlägige Veröffentlichungen spiegeln dies bereits im Titel: „Kinderkultur – die sanfte Anpassung", *(Lenzen* 1978); „Kindsein ist kein Kinderspiel", *(Hagedorn* u.a. 1987); „Per Knopfdruck durch die Kindheit", (*Jörg* 1987). H. *von Hentigs* Buchtitel „Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit" (1984) markiert dabei bereits in den 1980er Jahren sehr genau die aktuelle Entwicklungstendenz.

Wer sich heute mit einem Konzept zum handlungsorientierten Unterricht beschäftigt, wird nämlich sehr nüchtern feststellen, dass die Veränderungen unserer Lebenswelt zu einem grundsätzlichen Nachdenken über die Funktion von Schule in einer „entwirklichten Wirklichkeit" zwingen. Im handlungsorientierten Unterricht geht es deshalb um mehr und anderes – so die *zentrale These dieses Bu-*

ches – als um ein neues didaktisches Konzept eines Unterrichts, der die Schüler/innen wieder stärker aktiviert, motiviert und den Spaß am Lernen erhöht (das soll er auch!); handlungsorientierter Unterricht ist ein notwendiger Versuch, eine (schul-)pädagogische Antwort zu finden auf den tiefgreifenden Wandel des kulturellen Aneignungsprozesses von Kindern und Jugendlichen in einer Welt, in der die „Erfahrungen aus zweiter Hand" jene „aus erster Hand" zu überlagern beginnen (G. U. *Becker* 1986) – mit allen Folgen für die Entwicklung der Persönlichkeit, aber auch für den Aufbau kognitiver Strukturen (vgl. Kap. 2), der von dem Schrumpfen von Handlungsmöglichkeiten direkt beeinflusst wird.
Doch das ist sehr pauschal formuliert. Stimmt die Behauptung vom tiefgreifenden Wandel in den äußeren Lebensbedingungen und von der Verringerung der Handlungsmöglichkeiten überhaupt? Wie lässt sie sich belegen? Dies soll geschehen durch die (hier nur sehr kurz mögliche) Beschreibung von Veränderungen
– im demografischen Bereich
– in der gegenständlichen Ausstattung von Kindheit
– im Raumerleben
– im Umgang mit Fernsehen und elektronischen Medien.
(Vgl. zu allen folgenden Daten *Rolff* 1982, 209ff., *Rolff/Zimmermann* 2001, *Berg* 1991)

a) Demografische Befunde

Die Großfamilie, das „ganze Haus" mit alten und jungen Menschen, Geburt und Tod, insgesamt mit einem „Maximum von Lebensformen", ist längst der modernen *Kleinfamilie* und ihren Lebensbedingungen gewichen: 1970 lebten in der BRD 90% der Familien ohne Großeltern im Haushalt; fast jeder 3. Haushalt ist heute sogar ein „Einpersonenhaushalt". Der Anteil der sog. „Ein-Eltern-Familien" an der Gesamtzahl der Familien betrug im Jahre 1970 7,7%, im Jahr 1985 bereits 12,8%. Und der größte Anteil der alleinerziehenden Eltern hat nur ein Kind (73%) *(Grundmann/Huinink* 1991). Die reichhaltigen – nicht nur sozialen – Erfahrungsmöglichkeiten haben sich damit erheblich reduziert. Nimmt man dann noch den Ersatz des Brotbackens durch „Aufbackbrötchen", den Ersatz der Konservierungstechniken durch Tiefkühltruhe und das Wegfallen von Feuermachen und Kohleschleppen durch die vollautomatische Zentralheizung u.a.m. hinzu, dann zeigt sich sehr rasch, in welchem Maß diese Entwicklung – nicht nur in der Großstadt – zum Verlust von anregender sinnlich-unmittelbarer Erfahrung im tätigen Umgang mit Dingen und Menschen geführt hat (vgl. *Erdmann/Rückriem/Wolf* 1996). – Allerdings: Dieser Verarmung auf der einen Seite steht auf der anderen durchaus Positives gegenüber, z.B. die Intensivierung der Eltern-Kind-Beziehung, die Zunahme an Empathie und Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse und die mit der „Aufstörung" der Tradition einhergehende Ent-Bindung

von Lebensmöglichkeiten und kulturelle Freisetzung von Lebensentwürfen *(Ziehe* 1982*, Beck* 1986).

b) Gegenständliche Ausstattung von Kindheit

Der Wandel der Lebensbedingungen ist im Bereich der Urbanisierung der Lebensformen, des Wohnens, Spielens etc. besonders drastisch und damit auch relativ leicht rekonstruierbar. So hat etwa das Vorrücken des *Autos* zum privaten Massenverkehrsmittel (statistisch hat jeder dritte Erwachsene heute ein Auto) zu erheblichen Veränderungen der Erfahrungswelt der Kinder geführt. Nicht nur, dass dieser Prozess die natürliche und bauliche Umwelt für Kinder massiv verwandelt hat: die *Straße* – immer noch Lieblingsplatz von Kindern – hat ihren Charakter von „Öffentlichkeit" (die für kindliche Aneignungsprozesse eine wichtige Rolle spielt) weitgehend verloren und droht zur bedeutungslosen Verbindungslinie zu werden – für Kinder unbespielbar. Hinzu kommt besonders in Großstädten die Gleichförmigkeit moderner *Siedlungsformen* (z.B. Suburbs), die einseitig auf die Funktion des Wohnens ausgerichtet sind und damit nur ein verarmtes kognitives, wenig stimulierendes Anregungspotential enthalten. Die „Straßensozialisation" mit ihrer relativ großen Freiheit für Eigentätigkeit nimmt offenbar ab, wenn z.B. für Hochhäuser empirisch nachgewiesen wurde: „Je höher die Wohnung liegt, umso häufiger spielt das Kind in der Wohnung" *(Mundt* 1980, 83).
Hingegen hat die Bedeutung des *Kinderzimmers* heute für Kinder aller sozialen Schichten erheblich zugenommen (*Lenzen* 1978, 93ff.). Ausgestattet mit „kindgerechten" Möbeln und Spielgelegenheiten, aber auch mit vorfabriziertem Spielzeug (das Angebot umfasst 20 000–25 000 Artikel) werden sie intensiv genutzt. 80% der Kinder in Stockwerkswohnungen betreiben Spiel und Hobby im Kinderzimmer. Kinderzimmer werden Reservate im Zuge eines Trends „von draußen nach drinnen", der zugleich den Anteil der direkten Kontrolle durch die Eltern (meist Mutter) anwachsen lässt.
Damit verlagern sich die Handlungsmöglichkeiten der Kinder auf für sie ausgegrenzte, pädagogische *Spezialräume.* Hierher gehört auch die Zunahme von *Spielplätzen, Kindergärten, Sportanlagen* usw. – Gleichwohl gelingt es Kindern immer noch, sich Bereiche gegenständlicher Kultur außerhalb pädagogischer Reservate „auf eigene Faust" zu erobern, vom Hausflur, der Garageneinfahrt und der Grünanlage bis zum Warenhaus und zum geheimen Treff an der Straßenecke oder auf dem Parkplatz.

c) Raumerleben

Spätestens seit Muchows Beschreibung des kindlichen *„Streifraumes"* in den 1930er Jahren ist die Bedeutung der aktiven Aneignung des alltäglich genutzten Raumes für die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes bekannt. Urbanisie-

rung und Industrialisierung haben die Streifräume von Kindern gründlich verändert. „Sie bieten dem Kind nicht die Chance, in eigener Regie Außenwelt als ein Stück eigenständiger, qualitativ von der Familiensphäre unterschiedener städtischer Umwelt zu erschließen und damit anschauliche Öffentlichkeit kennenzulernen“ *(Bahrdt* 1974, 230). Am Beispiel des *Schulweges* – der oft zu gefährlich, zu langweilig oder auch zu weit geworden ist und darum nicht selten im Auto mit der Mutter zurückgelegt wird (über ein Viertel der Hausfrauen-Fahrten dient dem „Kinder-Taxi“) – lässt sich zeigen, dass selbst die Möglichkeiten zur Aneignung der *„Quartiersöffentlichkeit“* geringer geworden sind.
Rolff beschreibt die Umstrukturierung des kindlichen Raumerlebens als Leben auf mehreren *„Inseln“:* „Die ›Wohninsel‹ ist der Ausgangspunkt für zahlreiche Ausflüge zur ›Kindergarteninsel‹, später zur ›Schulinsel‹, zu den Inseln, wo die Spielkameraden wohnen oder die Verwandten, die Inseln, wo eingekauft wird usw.“ (*Rolff* 1982, 221). Die Zwischen-Räume verschwinden, werden verdünnt, erlebnisarm, vor allem wenn sie im Auto oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln nur noch „überbrückt“ werden. Anzueignende Objekte im Raum scheinen sich durch Geschwindigkeit zu verflüchtigen, das Er-Fahren des Raumes wird abgelöst durch ein „panoramatisches Raumerleben“. Allerdings sind hier erhebliche Unterschiede zwischen ländlichen Regionen und städtischen Ballungsräumen zu beachten.

d) Fernsehen und elektronische Medien

Die elektronische Welt vom Fernsehen bis zum Computer ist von künstlichen Strukturen gekennzeichnet, die keine unmittelbare Realität sind, sondern *Abbilder* einer konstruierten oder vorhandenen Welt darstellen, jederzeit veränderbar, auflösbar und damit „unangreifbar“ (im doppelten Wortsinn). – Von 6-18 Jahren sitzt ein amerikanisches Durchschnittskind 16 000 Stunden vor dem Fernseher – mehr Zeit als es mit dem Vater verbringt *(Postmann* 1983, 168). Fernsehen und Internet zeigen besonders deutlich, in welcher Richtung sich der Modus der Aneignung symbolischer Kultur verändert hat. Kinder werden – je länger die Zeit vor dem Schirm umso mehr – über alles und jedes in der Welt „ins Bild gesetzt“. „Nicht die Erfahrung von Wirklichkeit erzeugt Bilder und Erinnerungen in ihnen, mit denen ihre Phantasie ... dann weiterarbeiten kann, sondern eine schier unendliche Fülle von flüchtigen Bildern purzelt in sie hinein und erzeugt eine Vorstellung davon, wie die Welt sei, wie Menschen miteinander umgehen usw.“ *(Becker* 1986, 43). Vor allem das Fernsehen organisiert damit eine – am Kriterium der Unterhaltung und der Einschaltquote orientierte – *symbolische Welt,* die immer schon *Auswahl* und *Vorweg-Deutung* impliziert. Im Zusammenhang mit der bereits geschilderten Tendenz, dass Kinder immer weniger ursprünglich selbst erleben, anfassen, ausprobieren, erkunden etc. können, wird deutlich, dass die „ikonische“ (= bildhafte) *Aneignungsweise* dominiert (*Postmann* 1983).

Nun ist nach J. S. *Bruner* (1974) die ikonische Aneignungsform, in der bildlich Dargestelltes mit dem Auge wahrgenommen wird, aber keine eigenständigen Denkprozesse anregt, eine zwar wichtige Stufe in der vorschulischen Entwicklung des Kindes, aber eben nur eine *Vor*-Stufe der *verbal-analytischen* Aneignungsform, die ein hohes Maß an intellektuellen Fähigkeiten verlangt. Die Dauer-Bildschirmkonsumenten wissen über immer mehr immer schon Bescheid, bevor es ihnen „original" begegnet, aber eben durch das Bild, nicht durch das Wort. Ein Bild ist immer situationsgebunden, kann uns z.B. nie den Begriff „Arbeit" oder „Haus" oder „Schule" darstellen, sondern zeigt uns eine Besonderheit, ein Beispiel; das Wort dagegen gibt uns Verallgemeinerungen, den Begriff. Wörter sind Abstraktionen, die mehrere Stufen von der Wirklichkeit entfernt sind. Das Bild, das ein Wort (z.B. beim Vorlesen eines Märchens vom Prinzen) erzeugt, ist aber ein qualitativ anderes als das, welches das „Bild" von einem Prinzen erzeugt. – Erst „auf der Grundlage von ikonischer und verbal-analytischer Rezeptionsfähigkeit können weitere Problemfelder theoretisch erfaßt ... werden", kann Kultur kategorial angeeignet werden *(Rolff/Zimmermann* 1985, 89). – Auch wenn man die positiven Aspekte, dass das Fernsehen das Gesichtsfeld der Heranwachsenden erweitert und ikonische Aneignung Lernprozesse ausgezeichnet unterstützen kann, mit bedenkt, so bleibt doch unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten das Problem, dass ikonische Aneignung von Kultur die eigentätig-aktive als Rezeptionsform zu überlagern beginnt. Von den psychosozialen Konsequenzen des Fernsehkonsums in Richtung Isolierung, weiterer Vereinsamung und Kontaktverlust haben wir dabei noch abgesehen.

Mit zunehmendem Alter spielen dann *technische Medien* eine immer größere Rolle: Walkman, Radio, Video-Clips, MP3-Player, Handy usw. sind heute nicht wegzudenkende Elemente in der Bestimmung der Kinder- und Jugendkultur. Zudem schafft das Telefon, neuerdings als Handy (über dessen Kosten Jugendliche sich oft Illusionen machen) enorm gesteigerte Kontaktmöglichkeiten – einerseits fördert es mediengetragene großräumige Kommunikationsnetze, andererseits mediatisiert es die „physische Nachbarschaft", indem es sich als technisches Medium zwischen Personen schiebt.

Ähnliches gilt für die sich rasch ausbreitende *Kommunikationselektronik* und für den Computer in allen seinen Nutzungsmöglichkeiten, deren Bedeutung inzwischen nicht mehr in Frage gestellt wird. Der Umgang mit dem Computer kann ohne Zweifel Denkprozesse fördern (z.B. ein Problem zu definieren, Phänomene in einzelne eindeutige Elemente zu zerlegen und die Gesetze ihrer Re-Kombination aufzustellen, das Spiel mit logischen Strukturen, die unsere Denkprozesse abbilden – *v. Hentig* 1984, 30f.). Aber es macht nicht schöpferisch, weil mehr „operations" nicht gleichbedeutend sind mit erhöhter geistiger Produktivität. – In einer Welt, in der die ursprüngliche Erfahrung ohnehin immer knapper wird, fördern die „neuen Technologien" eher die Tendenz, die in ihnen präsente Lo-

gik für die Realität zu nehmen. Inzwischen ist die Nutzung des Internet aus den modernen Schulen aber nicht mehr wegzudenken. Kulturkritisch-apokalyptische Warnungen sind daher ebenso fehl am Platz wie eine unkritische Umgangsweise: Heute geht es um die Anerkennung einer zunehmenden Komplexität der Wirklichkeit und damit um eine pädagogische „Kultivierung der Medien" (*Lohmann/Gogolin* 2000, *Sander/Gross/Hugger* 2007), d.h. auch um die Integration des Computers in den handlungsorientierten Unterricht (*Ritter* 1995).

Kinder wie Jugendliche sind in ihren Aneignungsweisen heute aber vor allem dadurch bestimmt, dass ihnen eine wachsende Kulturindustrie ihre *massenkulturellen Produkte* in subtiler Weise „aufherrscht" (*Rolff/Zimmermann* 1985, 165), wobei sie industriell vorfabrizierte Aneignungsmuster verbreitet. Die „Botschaften", Bedeutungen und Sinngebungen der massenkulturellen Produkte müssen nicht mehr wie in der eigentätigen Aneignung in aufwendiger und mühseliger Weise entschlüsselt werden. Zwar eignen sich Heranwachsende nach wie vor Kultur an, aber sie brauchen dabei gleichsam immer weniger auf Rohstoffe der Primärerfahrungen („aus erster Hand") zurückzugreifen.

Nun setzt aber die Aneignung von Erfahrungen Eigentätigkeit voraus, und Eigentätigkeit ist die „materielle Grundlage der Erkenntnistätigkeit", in der „sich Selbstbild und Selbstsicherheit, Kompetenz und Urteilsvermögen" objektivieren (*Rolff/Zimmermann* 1985, 137). Wenn also Vorstellung und Verständnis von Wirklichkeit an die aktive Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit gebunden sind, dann zerstört die massenkulturell geprägte Aneignung Zusammenhänge und Tätigkeiten, die im Erfahrungsprozess eben gerade nicht zerschnitten werden dürfen, „nämlich Planung und Ausführung von Vorhaben, Erfahren der Folgen des eigenen Tuns, Interpretation und Reflexion der Auswirkungen vor dem Hintergrund vorgängiger Erfahrungen" (*Duncker* 1987, 39). Anders gesagt: Wo eine Vorstellung von *Entstehen* fehlt, wird das *Verstehen* schwieriger – wenn nicht unmöglich. Stellt man sich den Lebensweltbezug von Aneignungsprozessen wiederum vor als ein Kontinuum zwischen den Polen „Primärerfahrungen" und „Sekundärerfahrungen", so ist eine Verschiebung zu den Erfahrungen „aus zweiter Hand" unverkennbar.

Das Schaubild (Abb. 1, entwickelt auf der Grundlage von *Rolff/Zimmermann* 2001, fasst die aufgezeigte Entwicklung zusammen.

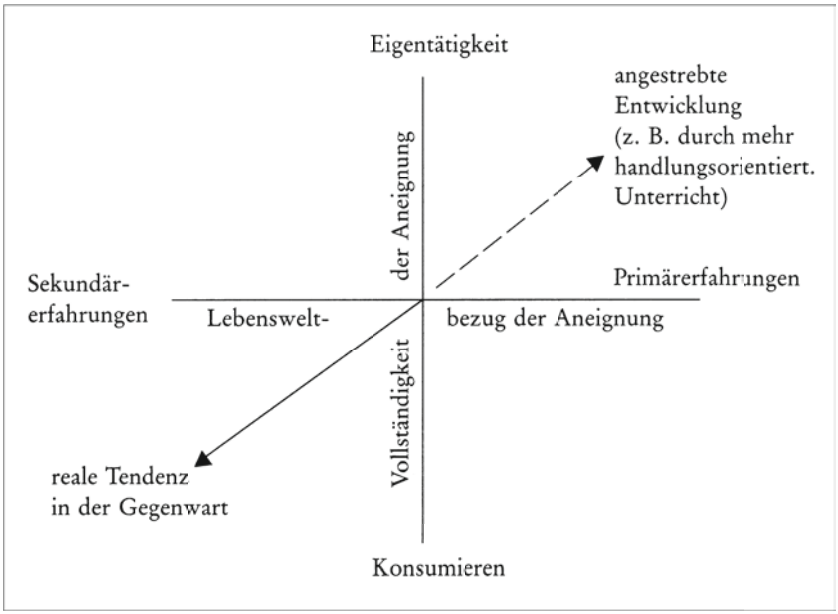


Abb. 1: Aneignung von Kultur bei Heranwachsenden heute

1.1.2 Der Verlust von sinnlicher Erfahrung in der Schule und das Motivationsproblem

Einerseits wird die Jugendzeit wie noch nie – durch die an sich begrüßenswerte quantitative Ausweitung von Schulbesuchsmöglichkeiten – durch Schule bestimmt. Andererseits aber fordert diese Institution Anstrengung für Ziele, deren individueller Nutzen in dem Augenblick zusammenbricht, wo Zukunftsunsicherheit (von der ökologischen Katastrophe über die militärische Bedrohung bis zur Arbeitslosigkeit) alle Hoffnungen auf Statusgewinnung, soziale Chancen, Arbeit und Zukunftssicherung in Frage stellt. Eine Institution, deren Selbstdefinition davon lebt, Menschen auf Zukunft vorzubereiten, gerät in das Legitimierungsvakuum und eine tiefe *Sinnkrise,* wenn sich herausstellt, dass die Zukunft selbst unsicher geworden ist. Schulische Zertifikationen (z.B. Abschlusszeugnisse) sind einerseits immer noch Voraussetzung und Berechtigungsnachweis für einen der (knapper werdenden) Arbeitsplätze, sind aber andererseits keine Garantie dafür, das Gelernte als Qualifikation, als Wissen und Fähigkeit im späteren Leben (vor allem im Beruf) anwenden zu können, geschweige denn Garantie für einen Arbeitsplatz.