

Handlungsorientierter Unterricht

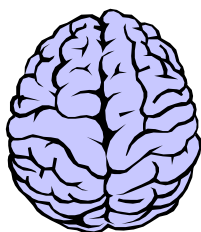
Begriffsbestimmung	1
Entwicklungsgeschichte	2
Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts	2
Geeignete Arbeitsformen	6
Idealtypischer Verlauf einer Unterrichtseinheit	8
Mögliche Kritikpunkte und Gegenargumente	8
Quellen und Literatur	9
Umsetzungen	11

Begriffsbestimmung

"Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können." (Meyer 1987, 214)

Es handelt sich damit nicht um ein didaktisches Modell sondern um ein didaktisch-methodisches Konzept, das im Wesentlichen der konstruktivistischen Didaktik zuzuordnen.

Vielfach schwimmt der Begriff der Handlungsorientierung mit den Begriffen von ganzheitlichem, entdeckenden oder offenen, kindgemäßen Unterricht. Handlungsorientierung lässt sich klarer so definieren: Sie verzichtet auf das Prinzip der inhaltlichen Vollständigkeit eines Themenkanons, sondern ist eher exemplarisch, nicht die Einverleibung von Begriffen, sondern ihr Nach-Schaffen und das Neu-Kombinieren von Gegebenheiten sind wesentlich. Vereinfacht gesagt erweitert die Handlungsorientierung die Ganzheitlichkeit in der Betrachtung des Lernalters und seines Umfeldes um das Modell der vollständigen Handlung als konstruktivistischen Prozess.



+



+



= **HANDLUNGSORIENTIERUNG**

Entwicklungsgeschichte

Frühe Ansätze für einen handlungsorientierten Unterricht finden sich in Jean-Jacques Rousseaus (1712 – 1778) ganzheitlichem Bildungsideal oder Johann Heinrich Pestalozzis (1746 – 1827) Konzept der Elementarbildung als Einheit von Kopf, Herz und Hand.

Weitere Vorläufer sind die Selbsttätigkeitskonzepte des 19. Jahrhunderts wie bei Adolph Diesterweg (1790 – 1866) oder Friedrich Wilhelm Fröbel (1782 – 1852).

In der Arbeitspädagogik zu Beginn der Weimarer Republik wurden sehr heterogene Konzepte vertreten wie die freie geistige Schularbeit (Hugo Gaudig, 1860-1923), der Ansatz, schulisches Lernen in den gesellschaftlichen Produktionsprozess zu integrieren (Paul Oestreich, 1878-1959) oder die mehr auf handwerkliches Schaffen ausgerichtete Pädagogik (Georg Kerschensteiner, 1854-1932). Zeitgleich entwickelten John Dewey (1859-1952) und William Heard Kilpatrick (1871-1965) den Ansatz des „Learning by Doing“, bei dem das handelnde Erkunden der die Schule umgebenden Wirklichkeit bedeutsam war. Aber auch andere Vertreter der Reformpädagogikepoche setzten sich von traditionellen Unterrichtskonzepten ab und betonten die pädagogische Wirksamkeit von handelndem Lernen wie Célestin Freinet (1896-1966) oder Maria Montessori (1870-1952).

Handlungsorientierung basiert heute lerntheoretisch auf zwei grundlegenden Theorien, einerseits auf der auf die sowjetische Psychologie um Lew Wygotski (1896 -1934) und Alexej Leontjew (1903 – 1979) zurückgehenden Tätigkeits- theorie und andererseits auf den auf die kognitive Handlungstheorie von Jean Piaget (1896 – 1980) und Hans Aebli (1923 – 1990) zurückgehenden Ansätzen zur entwicklungspsychologischen Fundierung des Lernens.

Das Konzept des handlungsorientierten Lernens erfuhr in den bildungspolitischen Diskussionen der letzten 15 Jahre stetig wachsendes Interesse.

Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts

Handlungsorientierung

Im handlungsorientierten Unterricht wirken – in einem Wechsel von Anstrengung und Entspannung – Kopf- und Handarbeit unter Beteiligung des Gefühls und aller Sinne zusammen, das heißt es wird versucht, Kopf- und Handarbeit in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen, wobei es eine den gesamten Lernprozess begleitende dynamische Wechselwirkung zwischen Hand- und Kopfarbeit gibt.

Ganzheitlichkeit

Handlungsorientierter Unterricht ist ganzheitlich mit folgenden Aspekten:

- **Personal:** Die Schüler/innen sollen "ganz" angesprochen werden, d.h. mit dem Kopf, aber auch mit dem Herzen (= den Gefühlen), den Händen und allen anderen Sinnen.
- **Inhaltlich:** Die Auswahl der Unterrichtsinhalte erfolgt nicht aufgrund einer wissenschaftlichen Fachsystematik, sondern aufgrund der Probleme und Fragestellungen, die sich aus dem vereinbarten Handlungsprodukt ergeben.
- **Methodisch:** Die gewählten Unterrichtsmethoden müssen ganzheitlich sein, z. B. Gruppen- und Partnerarbeit, Projektunterricht, Rollenspiel, Planspiel, Experimentieren, Erkunden usw.

Öffnung des Unterrichts und der Schule

Die Öffnung des Unterrichts kann in zweierlei Hinsicht stattfinden:

- **Inhaltliche und institutionelle Öffnung (Öffnung nach außen):** Der handlungsorientierte Unterricht ermöglicht es den Schüler/inne/n, zumindest ansatzweise den geschützten Raum der schulischen Lernumwelt verlassen, ihre Schul- und Klassensituation als offene, nicht in allem institutionell festgelegte Lebenswelt sehen und als Lebensbezug des Unterrichts neu erfahren zu können. Dabei können Schüler/innen alles in Erfahrung bringen, was sie für ihr Vorhaben/Projekt wissen müssen. Umgekehrt müssen Eltern, Expert/inn/en, Politiker/innen etc. in den Unterricht kommen können, um dort Rede und Antwort zu stehen und um Kritik an den von den Schüler/inne/n erarbeiteten Handlungsprodukten zu üben.
- **Curriculare und methodische Öffnung (Öffnung nach innen):** Der handlungsorientierte Unterricht fördert Schüler/innen/initiativen und Eigenverantwortlichkeit für die Wahl zielorientierter Aktivitäten und die Arbeits- und Zeiteinteilung (bis hin zur Aufstellung von Wochenplänen). Schüler/innen und Lehrer/innen gehen dabei aufeinander zu, individuelle Lernwege werden gefördert, fächerübergreifender Unterricht wird ausgeweitet, das Schulleben wird weiterentwickelt.

Lerner/innen/orientierung

Das Prinzip der Lerner/innen/orientierung kann durch folgende Aspekte charakterisiert werden:

- Zum einen wird verstärkt gefragt, was Schüler/innen zu welchen Zwecken lernen wollen bzw. sollen, zum anderen, welche Voraussetzungen sie ent-

sprechend ihren Anlagen, ihrem Alter sowie ihren spezifischen Lebens- und Lernerfahrungen für bestimmte Lernprozesse mitbringen und welches ihre bevorzugten Lernweisen sind.

- Handlungsorientierter Unterricht beteiligt die Schüler/innen von Anfang an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts. Lehrer/innen können sich nicht auf Lehrplanvorgaben oder Schulbuch-Themen zurückziehen, sondern müssen im offenen Diskurs mit den Schüler/inne/n umgehen.
- Handlungsorientierter Unterricht ist schüler/innen/aktiv, d. h. Lehrer/innen versuchen, den Schüler/inne/n möglichst wenig vorzugeben und sie möglichst viel selbst erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und verwerfen zu lassen. Denn Selbsttätigkeit ist die unverzichtbare Voraussetzung für Selbständigkeit.
- Handlungsorientierter Unterricht bemüht sich somit, die subjektiven Interessen der Schüler/innen zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit zu machen. Handlungsorientierter Unterricht schafft die Freiräume, in denen sich die Schüler/innen im handelnden Umgang mit neuen Themen und Aufgabenstellungen ihrer Interessen bewusst werden können. Er schafft aber auch das Forum zur Veröffentlichung und Kritik der subjektiven Interessen.

Inhaltsorientierung

Wie bereits erwähnt, berücksichtigen die Themenbereiche des handlungsorientierten Unterrichts verstärkt die persönlichen Erfahrungen und Interessen der Schüler/innen und fordern sie zur emotionalen und kognitiven Auseinandersetzung heraus.

Darüber hinaus orientieren sie sich in den höheren Klassen in immer stärkerem Maße an außer- und nachschulischen Handlungsfeldern im privaten und beruflichen Bereich.

Lernorientierung und Prozessorientierung

Lehren wird angesichts der Gegebenheiten der Institution Schule natürlich immer noch als notwendig angesehen. Man akzeptiert jedoch zunehmend, dass es nicht mehr oder weniger automatisch zu entsprechendem Lernen führt, selbst wenn die Schüler/innen gut mitarbeiten.

So sieht die Didaktik heute in den Schüler/inne/n keine Objekte des Lehrens, denen Lerninhalte „vermittelt“ werden. Sie werden vielmehr als eigenaktive "Lernende" anerkannt, die das dargebotene Material sowie die Informationen der Lehrer/innen für sich verarbeiten. Das hat zu einem stark veränderten Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis geführt.

Die Schüler/innen verstehen Inhalte auf der Grundlage ihrer individuellen Lern-dispositionen (intellektuelle und affektive Faktoren) und Lernweisen sowie ihres Vorwissens und ihrer vorangegangenen Lebens- und Lernerfahrungen („Weltwissen“). In diesen Bestand integrieren sie neue Informationen sowie entsprechende Inhalte und „konstruieren“ so ihr Wissen selbst.

Diese Hinwendung von einem naiven „Instruktionismus“ zu einer „konstruktivistischen“ Position verändert auch die Funktion der Unterrichtenden: Sie werden verstärkt als Classroom Managers und Learning Facilitators oder Coaches gesehen, die den Schüler/inne/n Hilfen für ihre Wissenskonstruktion anbieten.

Dazu braucht es ein reflektiertes Zusammenspiel von Öffnung und Steuerung, die Förderung eines weitgehend selbstbestimmten Lernens und die Förderung der Entwicklung individueller Lernstrategien (Lerner/innen/autonomie).

Produktorientierung

Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist die Hervorbringung von materiellen und geistigen Handlungsprodukten. Diese sollten prinzipiell „öffentlichkeits-tauglich“ sein, das heißt nicht im Schularchiv verschwinden, sondern der Gesellschaft zur Verfügung gestellt werden und damit auch dem Urheberrecht unterliegen, was deren Ernsthaftigkeitscharakter bedeutend steigert.

Eine kurze Aufzählung möglicher Handlungsprodukte (eine detailliertere und kommentierte Aufzählung würde den Rahmen dieses Textes bei Weitem sprengen) könnte sein

- ein Modell aus Karton oder Balsaholz und eine Raum- und Funktionsbeschreibung („So stellen wir uns unsere Wohnanlage vor.“),
- eine Wand- oder Klassenzeitung („Wir berichten über die Ausschreitungen beim letzten Fußballspiel“.),
- eine Ausstellung („Wir machen eine Fotoreportage über die Schulveranstaltungen des letzten Jahres.“),
- ein Leserbrief („An die Redaktion von [Medienadresse] – Betrifft Novellierung der Asylbestimmungen.“),
- ein Ferialpraktikum („Wir suchen Freiwillige für Aufforstungsarbeiten, Wegsanierungen, Renaturierungsaufgaben, Aufräumarbeiten usw. im Mittel- und Hochgebirge.“),
- eine Website („Wir haben für euch eine Linksammlung der günstigsten Nachhilfeangebote für die Vorbereitung auf die Wiederholungsprüfung zusammengestellt.“),
- ein Flugblatt („Wissen Sie, dass da, wo Sie jetzt spazieren gehen, eine Römerstraße verlaufen ist, deren Ausgrabung jetzt durch ein Bauprojekt gefährdet ist?“),

- eine Broschüre („Welche Bücher du auf die einsame Insel unbedingt mitnehmen musst!“),
- die Teilnahme an einem Preisausschreiben oder Wettbewerb („Österreich sucht die Top-Klasse in [Fach]!“),
- ein Ratgeber („Welche Sätze, Redewendungen und Wörter muss eine Schilehrerin oder ein Schilehrer in Tirol unbedingt auf Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch usw. beherrschen?“),
- eine Klassenfahrt („Vom Naturhistorischen Museum in Wien haben wir schon viel gelesen, aber die rekonstruierten Sauriere haben wir noch nie gesehen.“),
- eine Exkursion („Die Forscher der Universität Innsbruck können anscheinend schon Teilchen beamen. Das wollen wir sehen, und deshalb besuchen wir sie.“),
- „Indoor-Aktivitäten“ wie Simulationen, Rollenspiele, szenische Spiele, Musik, Tanz, Elternabende, Schulfeste,
- usw.

Mit diesen Handlungsprodukten sollten sich die Schüler/innen unbedingt identifizieren können, denn es sind ja ihre eigenen. Sie bieten aber auch die Gelegenheit, diese Handlungsprodukte einer von ihnen selbst getragene Auswertung und Kritik zu unterziehen.

Geeignete Arbeitsformen

Im Folgenden werden drei bewährte Arbeitsformen, mit denen Handlungsorientierung im Unterricht realisiert werden kann, in aller gebotenen Kürze beschrieben.

Dabei ist darauf zu achten, dass die im handlungsorientierten Unterricht eingesetzten Arbeitsformen von den Lehrer/inne/n im vereinbarten Konsens mit den Schüler/inne/n sorgfältig ausgewählt und genau beschrieben werden.

Projektunterricht

Der Projektunterricht geht auf den amerikanischen Reformpädagogen und Philosophen John Dewey (1859-1952) zurück, hat seine Wurzeln um die Jahrhundertwende, wurde aber erst in den 1970er Jahren wiederentdeckt.

Die wichtigsten Prinzipien sind

- eine aktive und geplante Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Umwelt,
- eine soziale Höherentwicklung im Sinne von Demokratisierung, und

- eine weitgehende Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler.

Die Merkmale des handlungsorientierten Unterricht kommen der Verwirklichung dieser Prinzipien besonders gut entgegen.

Für eine eingehendere Beschäftigung mit dem Projektunterricht sei auf den Beitrag von Helene Dorner verwiesen

Formen offenen Unterrichts

In der Freiarbeit bzw. im offenen Unterricht (auf die Reformpädagogik zurückgehend in den USA und England in den 1960er und 1970er Jahren unter den Begriffen „Open Education“ oder „The Open Classroom“ entwickelt) arbeiten die Schüler/innen je nach „Freiheitsgrad“ entsprechend ihren Interessen in organisatorischer, zeitlicher, räumlicher, kooperativer, methodischer, inhaltlicher und individueller Freiheit, oder sie wählen aus einem vorbereiteten Pool Fragestellungen und Materialien aus und bearbeiten diese.

Für eine eingehendere Beschäftigung mit dem Offenen Unterricht sei auf den Beitrag von Christa Juen-Kretschmer verwiesen

Stationenlernen

Beim Stationenlernen (1952 durch R. E. Morgan und G. T. Adamson für den Sportunterricht als „Circuit Training“ entwickelt) erhalten die Schüler/innen Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben, die Stationen genannt werden. Sie haben Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Zeiteinteilung, Reihenfolge der Aufgaben und Sozialform (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit) um die Aufgabe in einer bestimmten Zeit zu erledigen. Die Arbeitsaufträge umfassen einerseits Pflichtaufgaben, die gemacht werden müssen und der Erarbeitung neuen Stoffs oder der Festigung und Übung dienen, und andererseits Wahlaufgaben, die gemacht werden können und der Erweiterung und Vertiefung oder Wiederholung dienen.

Lernen durch Lehren

Ausgehend von der Fremdsprachendidaktik Französisch (Jean-Pol Martin: Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Neue Wege im Französischunterricht. München - Grünwald: FWU, 1984, worin er die Idee vorstellte, seine Schüler/innen sich im Französischunterricht gegenseitig unterrichten zu lassen.), hat sich die Methode Lernen durch Lehren auch in anderen Unterrichtsfächern und auch an der Universität etabliert. Andreas Nieweler (Fachdidaktik Französisch.

Stuttgart: Klett, 2006) bezeichnet Lernen durch Lehren als "radikale Form der Schüler- und Handlungsorientierung".

Idealtypischer Verlauf einer Unterrichtseinheit

Im handlungsorientierten Unterricht treten meist die folgenden Phasen auf:

- Problemstellung mit genauer Definition der Handlungsprodukte, Terminplanung, Festlegung der Arbeitsgruppen und Verteilung der Arbeitsaufgaben
- Selbständige Planung der konkreten Arbeit und Informationsrecherche durch die Schüler/innen
- Selbständige Erarbeitung des Handlungsprodukts durch die Schüler/innen
- Präsentation und selbständige Bewertung (Lob und konstruktive Kritik) der Handlungsprodukte durch die Schüler/innen, die Lehrer/innen oder sonstige Präsentationsteilnehmer/innen

Mögliche Kritikpunkte und Gegenargumente

Die Anfangsphase ist chaotisch.

Schüler/innen sind nach langjähriger lehrer/innen/zentrierter Unterrichtsarbeit mit den Freiräumen im handlungsorientierten Unterricht zunächst überfordert.

Sie brauchen daher Zeit, um das handlungsorientierte Arbeiten und den Umgang mit der ihnen übertragenen Verantwortung zu erlernen. Und diese Zeit muss ihnen gegeben werden.

Schwächere Schüler/innen beteiligen sich weniger.

Das mag durchaus stimmen.

Aber schwächere Schüler/innen erbringen auch im lehrer/innen/zentrierten Unterricht schlechtere Leistungen. Die Freiräume im handlungsorientierten Unterricht ermöglichen es dagegen auch diesen Schüler/innen, sich nach ihren eigenen Möglichkeiten in die Unterrichtsarbeit einzubringen.

Alles dauert länger.

Der Faktor Zeit („Stoff pro Stunde“) macht im gegenwärtigen Schulsystem Druck auf die Schüler/innen und die Lehrer/innen und ist daher nicht so einfach wegzuleugnen.

Aber „Mit dem Stoff durchkommen“ ist eine Illusion aus Sicht der Lehrer/innen (nein – eigentlich der Schulbehörden, die Unterricht bloß verwalten), denn was gelehrt wurde, haben die Schüler/innen noch lange nicht gelernt. Durch das

selbstständige Arbeiten im handlungsorientierten Unterricht ist dagegen sicher- gestellt, dass tatsächlich gelernt und nicht nur belehrt wird. Außerdem ist das Ziel des handlungsorientierten Unterrichts nicht allein die Vermittlung von Lern- inhalten sondern auch und vor allem die Herausbildung flexibler Handlungs- fähigkeiten ist.

Der handlungsorientierte Unterricht hat utopische Züge.

Die Erwartungen an die Lernenden zum gemeinsamen solidarischen Handeln oder zur diskursiven Verständigung untereinander und mit den Lehrenden wer- den als unrealistisch angesehen.

Das mag in einer (Un-)Kultur des stoff- und lehrer/innen/- und stoffzentrierten Unterrichts stimmen, doch sollten ja im handlungsorientierten Unterricht gerade auch diese Soft Skills entwickelt werden.

Quellen und Literatur

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK>

http://de.wikipedia.org/wiki/Handlungsorientierter_Unterricht

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens - eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation - der Lernzyklus. 12. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta, 2003.

Wie bei den anderen Grundformen auch, ist die Beschreibung der „Grund- form 6: Einen Handlungsablauf erarbeiten“ ebenfalls in einen psychologi- schen und einen didaktischen Teil gegliedert. Der erste bietet in kompak- ter Form wertvolle Hintergrundinformation zur Theorie des Handelns, im zweiten werden die konkreten Phasen beschrieben, die handelndes Lernen durchläuft.

Gudjons, Herbert (Moderation): Handlungsorientierter Unterricht. In: Pädago- gik, 1/1997, 4-45.

Das Heft enthält acht lesenswerte Artikel zum handlungsorientierten Un- terricht, deren Thematik von einer theoretischen Annäherung an der Beg- riff über Handlungsorientierung im universitären Unterricht bis zu ganz konkreten Anwendungsbeispielen reicht.

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klink- hardt, 2001.

Nach einer ausführlichen Begründung der „praktischen Notwendigkeit ei- nes handlungsorientierten Unterrichts“ folgt eine „theoretische Begrün- dung des handlungsorientierten Lehrens und Lernens“. Danach werden 10 Merkmale definiert und beschrieben, die handelndes Lernen – insbesonde- re im Projektunterricht – charakterisieren. Im letzten Kapitel werden 10

Beispiele für „Handlungsorientierung in der Praxis des (Fach-)Unterrichts skizziert und vier möglich Problemfelder behandelt.

Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2005.

Der „Teil I: Grundlegung“ bietet eine Auseinandersetzung mit Fragen des Theorie-Praxis-Verhältnisses und mit den zentralen Fragestellungen der Didaktik. Während der zweite Teil (theoretischen) didaktischen Modellen gewidmet, wird im dritten Teil auf konkrete Unterrichtskonzepte eingegangen, von denen eines der handlungsorientierte Unterricht ist. Begründungen, das geschichtliche Umfeld, Grundbegriffe und Merkmale, Orientierungshilfen und ein Pro und Contra sind dort die behandelten Themen. Ein Bericht über ein konkretes Schulprojekt auf Basis des handlungsorientierten Unterrichts rundet das Kapitel ab.

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Band I: Theorieband; Band II: Praxisband. Frankfurt am Main: Scriptor, 1987.

Meyers 15. Lektion im Praxisband „Plädoyer für eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung“ stellt auf gerade einmal 33 Seiten – von zwei Beispielen ausgehend – die wichtigsten Aspekte des handlungsorientierten Unterrichts da, nennt didaktische Kriterien für Handlungsorientierung und geht auch kritische auf Einwände und Missverständnisse ein.

Van Dick, Lutz: Freie Arbeit, Offener Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen – Versuch einer Synopse. In: Pädagogik, 6/1991, 31 – 34.

Auf jeweils einer halben Seite werden der historische Hintergrund, die aktuelle Bedeutung, ein Vergleich zu den anderen Begriffen und eine Empfehlung für einführende Literatur gegeben.

Umsetzungen

Vorbemerkung des Verfassers

Ich habe versucht, möglichst konkrete Unterrichtsbeispiele für die praktische Umsetzung des handlungsorientierten Lernens in ausgewählten Fächern zu finden, und habe mich dabei an zwei Fragen orientiert:

1. Was wird dabei wirklich getan („handlungsorientiert“)?
2. Was wird dabei gedacht („reflektiert“)?

Die Antwort auf die erste Frage ist: Ich denke, so geht es, oder zumindest, so könnte es gehen.

Die Antwort auf die zweite Frage ist: Sie sollten meine Hintergründe kennen, um die Qualität meiner Unterrichtsbeispiele auch auf Basis meiner Intentionen abschätzen zu können.

Sprachlich habe ich dabei die Lernaufgaben absichtlich anweisend formuliert, um den Charakter der praktischen Umsetzbarkeit zu betonen.

Trotzdem – und dessen bin ich mir durchaus bewusst – sind meine Unterrichtsbeispiele gleichzeitig auch theoretisch und abstrakt. Denn viele komplexe reale Faktoren kommen in einem Text der am grünen Tisch (= an meinem Schreibtisch) entstanden sind, nicht vor:

- Die inhaltliche Einbettung (Lehrplan, Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, fächerübergreifende Zusammenhänge usw.)
- Das soziologische Gefüge (Population der Schülerinnen und Schüler, Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer, Schulstandort, Einzugsbereich der Schülerinnen und Schüler, Teamfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, „Schulklima“ usw.)
- Die organisatorischen Rahmenbedingungen (Ressourcen von Zeit, Unterrichtsraum, Ausstattung, finanzielle und materieller Aufwand usw.)
- Die emotional-sozialen Bedingungen (Mag ich oder mögen meine Schülerinnen und Schüler das? Trauen wir uns das zu? Gebe ich zu viel vor und „kneble“, oder gebe ich zu wenig vor und es wird „laissez-faire“? usw.)
- Die Rolle der Lehrerin oder des Lehrers (Vorbereiterin oder Vorbereiter, Handlungsanleiterin oder Handlungsanleiter, Begleiter oder Begleiterin usw.)
- Konkrete Vereinbarungen (Zeitplan, Verantwortlichkeiten, Verhältnis von Arbeit in der Klasse/in der Schule/außerhalb der Schule usw.)
- Und einige mehr mögen noch dazukommen ...

Deshalb müssen in einer demokratischen Auseinandersetzung diese Faktoren analysiert werden und in ein von Konsens getragenes Arbeitsprogramm einfließen. Aber, auch das ist ja schon Handlungsorientierung ...

Der Text meiner Unterrichtsbeispiele hat immer die gleiche Struktur:

- Zuerst als Überschriften das Unterrichtsfach und den Lerninhalt
- Danach („reflektiert“) Begründung und Ziel
- Anschließend die erforderlichen Mittel („Was brauche ich?“)
- Dann der konkrete Ablauf („handlungsorientiert“) mit meinen Kommentaren
- Und zum Schluss ein Fazit aus meiner Sicht

Gelegentliche persönliche und erläuternde Kommentare sind kursiv und eingezogen gesetzt.

UF Bewegung und Sport

Wir bilden eine einstiegsbereite Zweier-Kletter-Seilschaft.

Begründung und Ziel



Klettern ist eine Risikosportart.
Deshalb braucht es ein Risikomanagement: „Ich gehe klettern und nicht sterben.“ (Reinhold Scherer)
Also erwerben wir jene Kompetenzen, die das Risiko subjektiver Gefahren weitestgehend minimieren.

Die Schülerinnen und Schüler sollen als Vorbereitung auf die Sportwoche im Trockentraining Zweier-Kletter-Seilschaften bilden, in denen die Partnerin oder der Partner jeweils die Rolle der oder des Sichernden und der oder des Kletternden übernimmt.

Eigenkönnen wird damit durch eigenes Tun erworben: Nur Anweisungen zu lesen oder zu hören reicht da nicht aus.

Wissen und Verstehen („Wie funktioniert dieses Sicherungsgerät?“) werden erfahrbar: Wenn man im wahrsten Sinn des Wortes „nicht weiß, was man tut“, hat man keine Entscheidungsgrundlagen für das eigene Tun („Was mache ich jetzt?“). Und wenn man nicht versteht, warum und wozu das eine oder das andere nötig ist, engt man den eigenen Handlungsspielraum unter Umständen gefährlich ein.

Die Gestaltung von Beziehungen unterliegt hohen Anforderungen: Beide Seilpartnerinnen oder Seilpartner müssen nicht nur die Verantwortung für sich selbst, sondern auch für die andere oder den anderen übernehmen. Daraus folgt einerseits, dass man sich nicht selbst überschätzen darf, sondern eigene Unsicherheit klar zu erkennen geben muss, was nichts mit Schwäche zu tun hat! Und daraus folgt andererseits, dass man der Partnerin oder dem Partner nicht blind vertrauen darf, sondern immer einen kritischen Blick auf ihr oder sein Können werfen muss, was nichts mit Misstrauen zu tun hat!

Mittel

- Lehrbücher, Folder, Broschüren usw., die Informationen zum Thema enthalten
- Ausrüstung wie Anseilgurte, Schraubkarabiner, Sicherungsgeräte in verschiedenen Ausführungen, Seilreste
- Ein Informationsblatt mit der groben Beschreibung des Ablaufs

Ablauf

Begründung und Ziel der Lerneinheit werden von der Lehrerin oder dem Lehrer zu Beginn der Einheit vorgestellt, damit die Schülerinnen und Schüler den Kontext erkennen können.

Damit möchte ich eventuelle Skepsis ab- und Motivation aufbauen.

Danach werden die konkreten Lernaufgaben gestellt:

- Findet eine Partnerin oder einen Partner, mit dem ihr „gut könnt“.
- Beide sollten in etwa gleich schwer sein, das ist dann für das Sichern angenehmer, spielt aber heute keine Rolle, weil wir ja nicht „richtig“ sichern und klettern.
- Macht euch mit der Ausrüstung vertraut! Schaut euch die Ausrüstung an, macht euch ein Bild davon, was es da gibt, lest die Beschreibungen durch, und achtet auf Unterschiede und Besonderheiten.
- Lest die Informationen sorgfältig durch.
- Setzt das, was ihr gelesen habt, Schritt für Schritt um.
- Falls ihr nicht weiter wisst, könnt ihr jederzeit auch andere Seilschaften um Rat bitten.
- Führt abschließend den Partnerinnen- oder Partnercheck durch und meldet euch bei mir, wenn ihr einstiegsbereit seid.
- Fasst als Seilschaft auf einem Flipchart in kurzen Worten das zusammen, was ihr gelernt habt, für wichtig erachtet und präsentiert euer „Lernprodukt“ ganz kurz. Danach können alle anderen mit „grünem Stift“ (also zustimmend) oder „mit Rotstift“ (also korrigierend) auf der Flipchart Anmerkungen machen.

Wichtig ist erstens: Die Lernaufgaben müssen verlässlich verstanden werden, es ist also günstig, Zeit für Nachfragen vorzusehen.

Wichtig ist zweitens: Das ist kein Wettrennen, es geht nicht um die Zeit, sondern darum, dass alles 100%ig passt.

Und wichtig ist drittens: Die Flipchartpräsentation und ihre „Korrektur“ ist keine Abwertung (destruktive Kritik), sondern eine Bewertung (konstruktive Kritik), die den Seilschaften helfen soll, eventuelle Fehler zu erkennen und Nachlernbedarf zu orten.

Fazit

- Wirklich handlungsorientiert? Ja, Gurtschnallen schließen, Knoten binden, sich zurücklehnen können und gehalten werden, ohne umzufallen, ...
- Motivierend? Ja, hoffentlich, denn aus dem lustigen Trockentraining wird dann Ernst an der Kletterwand.
- Überfordernd? Ja, kann sein, aber dann merken die Lernenden wenigstens, wo ihre Defizite liegen, die sie ausgleichen müssen.

Wie viele Vitamine braucht der Mensch?

Begründung und Ziel



Richtige Ernährung trägt nicht nur zu unserem Wohlbefinden und unserer Gesundheit bei, sondern ist auch ein großer ökonomischer (Vermeidung von unnötigen Ausgaben für das Gesundheitswesen, den Arzneimittelverbrauch usw.) und ökologischer (umweltschonende Produktion und Distribution, Sicherung regionaler Kleinstrukturen usw.) Faktor.

Die Schülerinnen und Schüler sollen den Tagesbedarf an Vitaminen eines Menschen herausfinden, und zwar einerseits in Abhängigkeit der Kriterien Geschlecht, Alter, Körpergewicht und körperlicher Allgemeinzustand und andererseits unter Beachtung der Produktions- und Distributionsbedingungen von Obst- und Gemüseprodukten.

Mittel

- Tabellen mit dem Tagesbedarf an Vitaminen eines Menschen
- Tabellen mit dem Vitamingehalt verschiedener, regional und saisonal erhältlicher Obst- und Gemüseprodukte
- Genaue Haushaltswaage oder Briefwaage
- Messer, Schneidebretter und Teller

Ablauf

Begründung und Ziel der Lerneinheit werden von der Lehrerin oder dem Lehrer im Vorfeld (Zeitraum ist situationsabhängig) grob vorgestellt, dabei werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, zum Bereitstellen der Mittel beizutragen.

Eine rechtzeitige Einstimmung und Vorbereitung ist für das Gelingen wichtig.

Zu Beginn der Lerneinheit werden vier Arbeitsgruppen gebildet und mit den Mitteln ausgestattet. Per Losentscheid werden diesen Arbeitsgruppen konkrete „Zielpersonen“ zugeteilt, und zwar: Eine Schülerin oder ein Schüler aus der Arbeitsgruppe, die Lehrerin oder der Lehrer, ein Elternteil einer Schülerin oder eines Schülers, und eine Schwester, ein Bruder, eine Freundin oder ein Freund eines Mitgliedes der Arbeitsgruppe.

Damit sollen die oben genannten Kriterien für die „Zielpersonen“ möglichst breit abgedeckt werden, um die Breite und Unterschiedlichkeit des Vitaminbedarfs sichtbar machen zu können.

Danach werden die konkreten Lernaufgaben gestellt:

- Erhebt die oben genannten Kriterien eurer „Zielperson“.
- Berechnet den täglichen Vitaminbedarf dieser Person.
- Sucht aus den Obst- und Gemüseprodukten jene heraus, die geeignet sind, ihren Vitaminbedarf zu decken.
- Schneidet von den Obst- und Gemüseprodukten jene Mengen ab, die dazu erforderlich sind, indem ihr sie genau abwägt.
- Macht daraus einen Obst- und oder Gemüseteller.
- Präsentiert euch eure Ergebnisse gegenseitig: Meine Mama braucht ..., weil ... Der Manuel braucht ..., weil ...
- Und lasst euch dann schließlich alles gemeinsam schmecken!

Vitamine sind nicht etwas Abstraktes. Die Pharma- und Nahrungsmittelindustrie wirbt schon seit langer Zeit mit Werbeslogans wie „Deckt 50% des Tagesbedarfs an ...“ Aber erst wenn der Teller vor mir steht, weiß ich was das konkret heißt, und wie ich mir das selbst zusammenstellen kann.

Damit gewinne ich Autonomie und Selbstbestimmung, kann auf Multivitamin drinks und Tabletten oder Pulver verzichten und auf jene Produkte zurück greifen, die vor oder neben meiner Haustüre wachsen.

Fazit

- Ausgefallen? Ja, wer macht denn schon in BIU einen Obstsalat oder Gemüseteller?
- Abwechslungsreich und lustig? Ja, Tabellen analysieren, rechnen, wiegen, schneiden, anrichten, ...
- Nachhaltig? Ja, vergessen ist fast unmöglich, garantiert.

Das Geheimnis der französischen Wortstellung

Begründung und Ziel



Die französische Wortstellung weicht von der deutschen Wortstellung ab und zwar sowohl mit nominalen als auch besonders mit pronominalen indirekten und direkten Objekten. Der kognitive Erwerb und die Automatisierung der Wortstellung ist nicht einfach. Deshalb kommt es hier zu Fehlerhäufigkeiten.

Nachdem sie die französische Wortstellung grundlegend gelernt haben, sollen sie die Schülerinnen und Schüler analytisch, kognitiv und kontrastiv vertiefen, um das Gelernte zu festigen und den Transfer zur Automatisierung zu unterstützen.

Mittel

- Genügend Sätze von vier Kärtchen, die einen schematisierten Zug mit einer Lokomotive und drei Waggonen darstellen, und die in vier verschiedenen Farben für Subjekt, Prädikat, indirektes Objekt und direktes Objekt gehalten sind
- Vierspaltige Wörterlisten mit Wörtern für Subjekt, Prädikat, indirektes Objekt (Nomina und Pronomina) und direktes Objekt (Nomina und Pronomina) auf Französisch und auf Deutsch
- Flipchartpapier und Klebestreifen

Ablauf

Den Schülerinnen und Schülern wird von der Lehrerin oder dem Lehrer die oben genannte Begründung für die Lernaufgabe erläutert. Dabei wird das kognitive, analytische und kontrastive Arbeiten besonders betont.

Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler klar erkennen können, dass sie nicht Sprache produzieren, sondern Strukturen konstruieren.

Zu Beginn der Lerneinheit wird eine passende Zahl von Arbeitsgruppen gebildet.

Die Lehrerin oder der Lehrer sollte darauf achten, dass die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler ausgewogen verteilt sind.

Danach wird die konkrete Lernaufgabe gestellt:

- Sucht euch aus den Wörterlisten passende Wörter aus, mit denen ihr einen viergliedrigen Satz (Subjekt, Prädikat, indirektes Objekt und direktes Objekt) bilden könnt.
- Schreibt auf die vier Kärtchen die von euch ausgewählten Wörter. Ihr müsst dabei je einen französischen und einen deutschen Satz mit Objekten in der nominalen und pronominalen Form bilden, das heißt insgesamt vier Sätze.
- Bildet daraus den oben erwähnten Zug, und klebt die Kärtchen dementsprechend auf das Flipchartpapier, und zwar im Querformat in Form einer Tabelle: Linke Spalte Französisch, rechte Spalte Deutsch, und erste Zeile Objekte in der nominalen Form, zweite Zeile Objekte in der pronominalen Form
- Präsentiert einander eure Züge und vergleicht. Achtete dabei besonders auf die Anordnung der Farben der Kärtchen. Damit wird euch auch visuell ganz klar, wie eine Satzstruktur (Wortstellung) im Französischen und Deutschen, mit Nomina und Pronomina aussieht.

Sprachliche Strukturen sind für Schülerinnen und Schüler oft ein „Buch mit sieben Siegeln“. Sollten sie einer nicht-deutschsprachigen Lernerin oder einem nicht-deutschsprachigen Lerner erklären müssen, warum von „anschauen“ „angeschaut“ abgeleitet wird, aber von „sehen“ „gesehen“ stehen sie als Nicht-Germanistin oder Nicht-Germanist wohl schnell an.

Fazit

- Fremdsprachenunterricht – streng utilitaristisches Sprachenlernen oder auch ein interdisziplinärer „Bildungsgegenstand“?
- Hat theoretische, kognitive, analytische und kontrastive Lernarbeit mit Sprachen - also eine metasprachliche Beschäftigung mit Sprachen – im Sprachunterricht einen Wert?
- Die Visualisierung durch die „Züge“ kann das Verstehen („Erkenntnisdimension“) fördern.

Wie sind Pop-Songs gestrickt?

Begründung und Ziel



In jeder musikalischen Komposition steckt eine Struktur, vom gregorianischen Choral über den Kontrapunkt, die Sonatenhauptsatzform, verschiedene Tänze bis hin zu moderner U-Musik. Diese Struktur ist neben anderen Faktoren stilbildend, weshalb im Musikunterricht gelegentlich diese Struktur in den Mittelpunkt des Lernens rücken sollen.

Schülerinnen und Schüler konsumieren Unmengen an Musik, kaum eine oder einer kommt noch ohne „Ohrstöpsel“, die an einem iPod, Handy oder MP3-Player hängen aus. Das ist eine gute Ausgangsbasis, weil damit die Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand vertraut sind. Von dieser (noch oberflächlichen) Basis aus, sollen die Schülerinnen und Schüler dann aber in die Tiefe gehen und – im weitesten Sinn – Liedstrukturen freilegen, nicht zuletzt um einen kritischen Blick zu erwerben und festzustellen, dass die allermeisten Popsongs ganz einfach gestrickt sind, nämlich „glatt – verkehrt“.

Mittel

- iPods, Handys oder MP3-Player der Schülerinnen und Schüler, ein PC oder Notebook mit installiertem Mediaplayer und Anschluss an Lautsprecher
 - Von Schülerinnen und Schülern, aber auch von der Lehrerin oder dem Lehrer ausgewählte Popsongs auf den gängigen Tonträgern
- Dabei ist es günstig, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Tonbeispiele schon zu einem früheren Zeitpunkt auswählen, damit die Lehrerin oder der Lehrer diese auf ihren oder seinen PC oder Notebook kopieren und eine Playlist erstellen kann.*
- Kärtchen in vier Farben in der Klasse entsprechenden Anzahl
 - Flipchartpapier und Klebestreifen

Ablauf

Beim „Einsammeln“ der Tonbeispiele der Schülerinnen und Schülern wird von der Lehrerin oder dem Lehrer die die Lernaufgabe noch nicht verraten.

Das sollte Neugierde, Spannung und Motivation zu erzeugen: Was machen wir damit?“

Es kann nötig sein, eine Auswahl zu treffen, weil sich nicht alle Tonbeispiele gleichermaßen zur Analyse ihrer Struktur eignen.

Zu Beginn der Lerneinheit wird eine passende Zahl von Arbeitsgruppen gebildet.

Die Lehrerin oder der Lehrer sollte darauf achten, dass in den Gruppen zumindest für je zwei Schülerinnen oder Schüler ein Wiedergabegerät zur Verfügung steht.

Danach wird die konkrete Lernaufgabe gestellt:

- Hört euch den von euch gewählten Song zuerst einmal ganz in Ruhe an, ohne an irgendeine „Aufgabe“ zu denken.
- Ihr habt sicher bemerkt, dass sich da gewisse Teile mehrfach wiederholen, eine Intro, eine Strophe, ein Refrain, ein Solo, ein Outro ...
- Hört euch den von euch gewählten Song dann noch einmal ganz konzentriert an und versucht herauszufinden, wie diese Teile angeordnet sind: Intro und Outro sind wohl eher leicht (Anfang und Schluss), aber was ist dazwischen (Strophen, Refrain, Solo), und gibt es da eine Beziehung zu Intro und Outro? Macht euch dazu erste Notizen.
- Hört euch den von euch gewählten Song dann ein drittes Mal an und versucht auf Grund eurer Notizen die Teile zu identifizieren. Dabei kann es von Vorteil sein, mehrmals den schnelle Vor- oder Rücklauf zu benützen.
- Wenn ihr euch sicher seid, die Teile des Songs ausgemacht zu haben und deren Reihenfolge zu kennen, schreibt ihr diese auf die Kärtchen, und zwar farblich sortiert: Je eine Farbe für eine Intro, eine Strophe, einen Refrain, ein Solo oder ein Outro. Notiert dabei auch, ob der jeweilige Teil rein instrumental oder auch vokal ist.
- Klebt eure Kärtchen in der Reihenfolge, die eurem Song entspricht auf das Flipchartpapier. Damit entsteht ein vierfarbiges regelmäßiges Muster, das die Struktur eures Songs abbildet.
- Die Lehrerin oder der Lehrer spielt zum Schluss alle Songs von ihrem oder seinem PC oder Notebook über die Raumlautsprecher ab. Begleitend dazu zeigt ihr euer Flipchartpapier mit den aufgeklebten Kärtchen und wandert mit einem Finger während des Abspielens von Kärtchen zu Kärtchen, also von Teil zu Teil des Songs.

Ich denke, dass hier die in meinem Text zum handlungsorientierten Unterricht genannten Merkmale besonders gut zu Tage treten: Ganzheitlichkeit, Schülerinnen- und Schüleraktivität, Herstellung von Handlungsprodukten usw.

Die Verbindung von Personenzentrierung (Jede und jeder empfindet Musik anders), inhaltlicher Ausrichtung (Schauen, was hinter dieser persönlichen Empfindung steckt) und methodischem Vorgehen (Ich oder wir finden was heraus und teilen dann das Ergebnis mit anderen in der Diskussion) machen erfahrbar, dass Lernen „auch anders“ geht.

Fazit

- Moderne U-Musik wird einmal nicht als passiver Berieselung sondern exemplarisches Lern- (wenn man will auch Forschungs-)objekt gesehen.
- Mehrkanaliges Lernen (in diesem Fall akustisch und visuell) spricht mehrere Sinne an.
- Ein kleiner „Aha-Effekt“ in Bezug auf die Marketing-Strategien der Musikindustrie sollte wohl nicht ausbleiben.
- Vielleicht könnten wir ja auf Grund unserer Erkenntnisse gemeinsam einen hitverdächtigen Popsong schreiben ... ?

UF Geographie und Wirtschaftskunde

Wo wir am liebsten leben wollen

Begründung und Ziel



Ständig gibt es in den Medien Rankings über die Stadt mit der besten Wohnqualität, mit dem besten Kulturangebot, mit der besten Infrastruktur usw., die auf Basis von mehr oder weniger repräsentativen Befragung oder der Auswertung empirischer Daten erstellt werden. Das können wir in kleinerem und bescheidenerem Maßstab auch, und sind dabei viel konkreter und individueller.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Frage des Unterrichtsthemas beantworten, indem sie sich auf sich selbst und ein relativ überschaubares Umfeld beziehen. Das heißt zum einen, sie sollen eigene Kriterien für Wohnqualität definieren, und zum anderen herausfinden, in welchen österreichischen Landeshauptstädten sie diese Kriterien am besten erfüllt finden.

Mittel

- PCs oder Notebooks mit Internetzugang und installiertem MS Powerpoint für alle Schülerinnen und Schüler
- Pinnwand oder Flipchart mit Kärtchen und Nadelnd oder Klebestreifen

Ablauf

Wenn die oben genannte EDV-Ausstattung routinemäßig zur Verfügung steht, brauchen die Schülerinnen und Schüler nicht „vorgewarnt“ zu werden. Wenn nicht, müsste die Reservierung des Computerraums rechtzeitig vorgenommen werden.

Eine Art Hinführung zum Thema könnte dadurch erfolgen, das die Lehrerin oder der Lehrer im Vorfeld die Aufgabe stellt, sich die folgenden Fragen zu überlegen:

- Wo wohne ich jetzt? Was gefällt mir da? Was gefällt mir da nicht?
- Wo würde ich gerne wohnen? Was würde ich mir davon erwarten? Mit welchen Problemen müsste ich rechnen?

Das kann die Schülerinnen und Schüler auf das Thema hin sensibilisieren, Spannung aufbauen (Was hat das mit mir zu tun?), ohne bereits die eigentliche Lernaufgabe zu verraten.

Der Unterricht findet zu Beginn im Plenum statt. Arbeitsgruppen sollen sich erst im Lauf der Bearbeitung der Lernaufgabe nach inhaltlichen Kriterien herausbilden.

Das ist eine andere Art der Gruppenbildung, die den Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts gut entspricht: Wir, mit den gleichen Interessen, schließen uns zusammen, um was gemeinsam zu erarbeiten.

Danach wird die konkrete Lernaufgabe gestellt:

- Schreibt auf die Kärtchen Kriterien für einen optimalen Wohnort auf Grund der Hinführung zum Thema.
- Ordnet die Kärtchen auf der Pinnwand oder der Flipchart so an, dass möglichst viele Kriterien übereinstimmen.
- Schließt euch zu Gruppen zusammen, in denen die größte Übereinstimmung herrscht.
- Bildet in eurer Gruppe eine hierarchisch geordnete Liste mit einem Punktwert von 10 (absolut erforderlich) bis 0 (irrelevant).
- Setzt euch an den Computer und recherchiert auf den Homepages der Landeshauptstädte, inwieweit eure Kriterien erfüllt sind, z. B. Anteil der Grünflächen, Liniennetz der öffentlichen Verkehrsmittel, Sportmöglichkeiten, Schulen, Kinos usw.
- Bewertet das Ergebnis eurer Recherche nach dem oben genannten Punktesystem von 10 (ist komplett vorhanden) bis 0 (gibt es überhaupt nicht).
- Vergleicht euren Kriterienkatalog mit dem Rechercheergebnis. Aus den Differenzen euren „Wunschpunkte“ und eurer „Recherchepunkte“ sollte sich dann eine Antwort auf die Frage der Lernaufgabe ergeben.
- Stellt diese Antwort in einem MS Powerpoint Dokument dar und präsentiert es dann dem Klassenplenum.

Wie schon erwähnt, soll die Gruppenbildung nach einer Plenarphase selbstbestimmt nach inhaltlichen Interessen erfolgen. Damit erwarte ich mir eine bessere Produktivität und vielleicht auf eine Zurückdrängung von soziodynamisch bedingten Spannungen.

Die unabdingbare Einbeziehung von Kompetenzen in Neuen Medien oder IKT stellt eine Herausforderung an die technische Infrastruktur und den Wissens-/Könnensstand der Schülerinnen und Schüler dar. Die Erfüllbarkeit der Lernaufgabe steht und fällt damit, ob beide Bedingungen gegeben sind oder nicht. Das bedarf also einer sorgfältigen Prüfung durch die Lehrerin oder den Lehrer.

Fazit

- Persönliche Einstellungen und Vorlieben („soft“) werden mit empirischen Befunden („hard“) verknüpft, daraus können sich interessante Spannungen ergeben.
- Im Internet nicht nur „googeln“ sondern nach persönlich definierten Kriterien Informationen zu suchen, kann zu einem kritischeren Umgang mit „information at your fingertips“ führen.
- Die Schülerinnen und Schüler leben ja noch im Elternhaus, aber was ist danach („nachhaltiges Lernen“)?

Unsere Schule in der Millionenshow

Begründung und Ziel



An das bekanntes TV-Format der Millionenshow anknüpfend (Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler) wird unsere Schule anders als auf Foldern oder Websites nicht in anonymer Streuung sondern in direktem Kontakt präsentiert (Informationsaufbereitung für ein Live Publikum).

Die Schülerinnen und Schüler sollen die eigene Schule im Format der Millionenshow präsentieren, indem sie eine Powerpoint-Präsentation erstellen, die das Format nachbildet. Dazu müssen erstens Informationen über die Schule recherchiert werden, zweitens müssen die Sounds und Grafiken der Millionenshow aus dem Internet bezogen werden, und drittens muss dann alles in der Präsentation „verpackt“ werden.

Mittel

- Volle EDV-Ausstattung für alle Schülerinnen und Schüler
- Veranstaltungsraum mit PC/Notebook, Beamer und Projektionsfläche

Ablauf

Für ein reibungsloses Gelingen sind einige Vorarbeiten erforderlich:

Die Lehrerin oder der Lehrer erläutert im Vorfeld die Lernaufgabe und gibt den Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit, sich selbst ihren Fähigkeiten entsprechend in drei Arbeitsgruppen zu organisieren, und zwar in der Gruppe 1 (recherchiert Informationen über die Schule), in der Gruppe 2 (stöbert im Internet) und in der Gruppe 3 (ist in MS Powerpoint fit).

Dann müssen drei Spezialrollen besetzt werden: Erstens brauchen wir jemanden, die oder der für das „technische Handling“ (Bedienung des PCs/Notebooks und Beamers) bei der Präsentationsveranstaltung verantwortlich ist. Zweitens muss sich jemand ein Verfahren zur Auswahl der Kandidatin oder des Kandidaten aus dem Publikum überlegen. Und drittens benötigen wir jemanden, die oder der die Rolle der Moderatorin oder des Moderators (=Armin Assinger) übernimmt. Diese Schülerinnen oder Schüler können auf Grund ihrer Rollenübernahme in der Vorbereitungsarbeit entlastet werden. Bei der Präsentation ist allerdings darauf zu achten, dass sie nicht zu sehr im „Rampenlicht“ stehen, sondern immer der Teamcharakter (z. B. durch Vorstellung der mitarbeitenden Schülerinnen und Schüler) erhalten bleibt.

Diese Vorarbeiten müssen sehr ernst genommen werden und dürfen nicht unter Zeitdruck stehen, damit ein harmonischen Zusammenarbeiten möglich wird und keine Span-

nungen entstehen. Jede und jeder muss wissen, was ihre und seine Aufgabe ist, muss damit zufrieden sein und in der Präsentation entsprechend gewürdigt werden.

Danach werden die konkreten Lernaufgaben gestellt:

- Gruppe 1: Sammelt Folder, Festschriften, Jahresberichte, Schul- und Hausordnungen usw. in gedruckter und elektronischer Form. Strukturiert die darin enthaltenen Informationen im Hinblick auf das Zielpublikum in der Präsentationsveranstaltung.
- Alle: Formuliert aus den Informationen die Fragen samt Antwortmöglichkeiten. Die Gruppe 1 macht daraus dann ein unformatiertes info.doc für die Gruppe 3.
- Gruppe 2: Holt euch aus dem Internet die Sounds und Grafiken der Millionenshow, eventuell auch schon fertige Powerpoint-Präsentationen (es gibt sie!) und stellt sie der Gruppe 3 im gewünschten Format zur Verfügung.
- Gruppe 3: Schaut euch, wenn möglich, noch einmal eine Millionenshow an und macht euch genaue Notizen über den Ablauf, die eingesetzten Grafiken und Sounds. Ideal wäre dabei eine Aufnahme auf HD oder DVD. Entwerft dann eine „leere“ Powerpoint-Präsentation, in die ihr sukzessive die Ergebnisse der anderen beiden Gruppen einfließen lässt.
- Alle: Schaut euch das vorläufige Produkt genau und kritisch an. Jede und jeder darf und soll Verbesserungsvorschläge machen! Danach macht die Gruppe 3 die Endversion.
- Alle: Organisiert die Präsentationsveranstaltung: Reservierung des Raums, technische Ausstattung, Einladungen usw. Überlegt, ob ihr nicht einen kleinen Eintritt verlangen wollt, mit dem ihr dann euren Erfolg feiern könnt.

Wie schon erwähnt, soll die Gruppenbildung nach der Erstinformation durch die Lehrerin oder den Lehrer selbstbestimmt nach inhaltlichen Interessen erfolgen, womit ein bessere Produktivität und eine Zurückdrängung von soziodynamisch bedingten Spannungen erreicht werden kann. Die Gruppe 1 ist dabei naturgemäß vom eigentlichen Unterrichtsfach Informatik im technischen Sinn am weitesten entfernt, was aber andererseits Schülerinnen und Schülern, die nicht so computerbegeistert sind, eine Chance bietet, sich einzubringen.

Kompetenzen in Neuen Medien oder IKT unter Beweis zu stellen, stellt eine Herausforderung an die technische Infrastruktur der Schule dar. Das bedarf daher einer sorgfältigen Prüfung durch die Lehrerin oder den Lehrer, damit die Schülerinnen und Schüler nicht wegen eines fehlenden Kabels „blöd dastehen“.

Fazit

- Einerseits „Aha-Effekte“, indem die Schülerinnen und Schüler möglicherweise etwas über ihre Schule erfahren, was sie vorher noch gar nicht wussten. Andererseits Zwang zur Auswahl an Informationen, die für „schulfremde“ Personen relevant sind. Das verlangt, vom persönlichen Interesse zu Gunsten eines öffentlichen Interesses zu abstrahieren und macht die Spannung zwischen dem „Ich“ und der „Gesellschaft“ erfahrbar.
- Die drei Arbeitsgruppen sind einerseits spezialisiert. Andererseits müssen sich die Spezialistinnen und Spezialisten dann mit ihren Ergebnissen zum „gemeinsamen Ganzen“ zusammensetzen. Das spiegelt moderne arbeitsteilige Produktionsprozesse gut wieder.
- Die öffentliche Präsentation erfüllt in hohem Maß das Prinzip der Produktorientierung.