

Andrea Reinartz

„Leben und Lernen sind weit auseinander!“

Studien zur Bildungsgangforschung

Herausgegeben von

Arno Combe
Meinert A. Meyer
Barbara Schenk

Band 2

Andrea Reinartz

„Leben und Lernen sind weit auseinander!“

Eine Studie zur Rezeption
der Handlungsorientierten Didaktik
durch Englischlehrerinnen und -lehrer
am Gymnasium

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2003

Zagl.: Universität Hamburg, Dissertation, 2002

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

ISBN 978-3-8100-3788-6 ISBN 978-3-663-09188-2 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-663-09188-2

© 2003 Springer Fachmedien Wiesbaden
Ursprünglich erschienen bei Leske + Budrich, Opladen 2003

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist 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.

Ein Wort des Dankes

Die vorliegende Arbeit wäre ohne die Offenheit und das Entgegenkommen der beteiligten Schulen, der dort Lehrenden und Lernenden nicht zustande gekommen. Ich danke daher allen Referendarinnen, Lehrerinnen und Lehrern, die viel Zeit für die Interviews geopfert haben und mir einen Einblick in ihre Unterrichtspraxis gewährt haben.

Der Universität Halle-Wittenberg sei für die Unterstützung meiner Arbeit im Rahmen der Graduiertenförderung gedankt. Bei Ingrid Kunze und Uwe Hericks sowie den anderen Mitgliedern des von Prof. Dr. Barbara Schenk und Prof. Dr. Meinert A. Meyer geleiteten Doktorandenkolloquiums zur Bildungsgangdidaktik bedanke ich mich für die wertvollen Anregungen und den gewinnbringenden Gedankenaustausch. Ebenso danke ich Prof. Dr. Helene Decke-Cornill, Prof. Dr. Hartmut Wenzel, Prof. Dr. Hilbert Meyer und Prof. Dr. Johannes Bastian für die guten Denkanstöße und die konstruktive Kritik.

Mein ganz besonderer und persönlicher Dank gilt meinem Betreuer Meinert Meyer, der mich auch und gerade in krisenhaften Phasen mit größtem Engagement und viel Fürsorge auf dem Weg zur Promotion vorangebracht hat.

Meinen Eltern, meinem Bruder und vor allem dir, lieber Markus, sage ich ein großes und herzliches DANKE für all die seelisch-moralische sowie tatkräftige Unterstützung und unendlich viel Geduld!

Inhalt

Einleitung	11
------------------	----

I THEORIETEIL

1. Kapitel: Welchen Nutzen hat didaktische Theorie für die Praxis? – Thesen und Studien zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	21
1.1 Konkretisierung des Begriffs ‚Praxisrelevanz‘	21
1.2 Wissensverwendung aus der Sicht der neueren Rezeptionsforschung	27
1.3 Empirische Untersuchungen zur Verwendung didaktischen Wissens in der Schulpraxis	33
1.4 Fazit	48
2. Kapitel: Didaktisches Modell oder Schlagwort? – Das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts in der allgemein- und fremdsprachendidaktischen Literatur	51
2.1 Die Handlungsorientierte Didaktik als Antwort auf den Theorie-Praxis-Diskurs	51
2.2 Bestseller zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Praxisnähe – ein Vergleich der Publikationen von Hilbert Meyer und Herbert Gudjons	56
2.2.1 Hilbert Meyers Konzept eines Handlungsorientierten Unterrichts	56
2.2.2 Herbert Gudjons’ Konzept handlungsorientierten Lehrens und Lernens	78
2.3 Handlungsorientierter Unterricht aus fremdsprachendidaktischer Perspektive	102
2.4 Fazit	126

II. EMPIRISCHER TEIL

3.	Kapitel:		
	Methodische Überlegungen zur Durchführung		
	einer qualitativen Studie	131	
3.1	Präzisierung der Forschungsfrage	131	
3.2	Das problemzentrierte Interview		
	als zentrale Erhebungsmethode	132	
3.3	Weitere Erhebungsmethoden	138	
3.4	Zur Auswahl der Schulen und Interviewpartner	140	
3.5	Zur Auswertung der Daten	142	
3.6	Zur Gruppierung und Charakterisierung der Fälle	144	
4.	Kapitel:		
	Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht		
	im Kontext des Referendariats	147	
4.1	„Diese handlungsorientierten Sachen sind		
	für Lehrproben schwer angesagt.“ – Didaktische Theorie		
	und Praxis einer Referendarin vor ihrer Prüfung	147	
4.2	„Ja, aber dann ist doch jeder Unterricht		
	irgendwie handlungsorientiert!“ – Rezeption der Konzepte		
	Meyers und Gudjons’ in einem Ausbildungsseminar	173	
4.3	„Der Schüler muss begreifen, dass Sprache ihm nützt,		
	um auf die Umwelt einzuwirken“ – Handlungsorientierung		
	aus der Sicht eines Fachleiters für Englisch	191	
4.4	„Das ist für mich jetzt nur noch punktuell realisierbar.“ –		
	Kritische Reflexion eines Junglehrers im Rückblick		
	auf das Referendariat	204	
4.5	Zusammenfassung	217	
5.	Kapitel:		
	Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht im Kontext		
	der alltäglichen Praxis routinierter Lehrer und Lehrerinnen ...	219	
5.1	„Alter Wein in neuen Schläuchen“ – Der Fall Arno Agilus	219	
5.2	„Kann ich mir im Prinzip gar nicht leisten“ –		
	Der Fall Doris Dilemma	230	
5.3	„Man möchte was Neues ausprobieren“ –		
	Der Fall Norbert Novus	249	
5.4	Zusammenfassung	273	

6.	Kapitel:	
	Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht im	
	Kontext der Einrichtung von Fremdsprachenwerkstätten	275
6.1	Räumliche, mediale und konzeptionelle Besonderheiten	275
6.2	Wahrnehmung und Nutzung der Werkstätten aus	
	der Sicht der verantwortlichen Lehrer	278
6.3	Unterrichtsbeobachtungen in den Fremdsprachenwerkstätten	283
6.4	Wahrnehmung und Nutzung der Werkstätten	
	aus der Sicht von Schülern	291
6.5	Zusammenfassung	298
7.	Kapitel:	
	Wie verstehen und praktizieren Englischlehrer	
	einen Handlungsorientierten Unterricht? –	
	Systematisierung und Perspektiven	301
7.1	Allgemeine Tendenzen, Niveaus und Schwerpunkte bei	
	der Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik	301
7.2	Berufsbiographisch bedingte Verwendungsinteressen	
	und -hemmnisse beim Umgang mit der	
	Handlungsorientierten Didaktik	314
7.3	Probleme bei der Umsetzung des Konzepts im Unterricht	319
7.4	Entwicklung eines Kompetenzstufenschemas:	
	Drei Stufen einer Handlungsorientierten	
	Unterrichtspraxis im Fach Englisch	323
	Schluss	329
	Literaturverzeichnis	335
	Anhang	351

Einleitung

„Leben und Lernen sind weit auseinander ... und deshalb sollte man den Schulunterricht reformieren!“ Dieser Gedanke begann mich vor zirka acht Jahren als Lehramtsstudentin an der Universität Münster zu beschäftigen. Die Vorstellung einer didaktisch-methodischen Reform erschien mir damals keineswegs unrealistisch oder naiv, sondern einfach als notwendige Konsequenz aus der Beschäftigung mit didaktischen Konzepten, die ich faszinierend fand. Dazu gehörten John Deweys Laborschule, Meinert A. Meyers Modell der Fremdsprachenwerkstatt und Hilbert Meyers Konzept eines Handlungsorientierten Unterrichts. Auch die Idee einer Reform der gymnasialen Oberstufe nach dem Modell der Kollegscheule mit allgemein- und berufsqualifizierenden Bildungsgängen hielt ich für sinnvoll und praktikabel. Als Lehramtsstudentin wollte ich sehen, wie man diese Konzepte in der Schulpraxis umsetzte. Ich war neugierig zu erfahren, wie der Anspruch, Schülerinteressen und Lehrziele in Form von Projekten und Werkstattarbeit stärker zu verbinden, eingelöst wurde - nicht nur als Sonderweg oder Ausnahmesituation, sondern im Unterrichtsalltag. Ein lebensnahes, für die berufliche Zukunft relevantes Lernen wünschte ich mir schließlich auch für mein eigenes Universitätsstudium, speziell für meine beiden Hauptfächer Deutsch und Englisch, in denen Theorie und Praxis manchmal leider meilenweit auseinander zu sein schienen: Anglistik-Seminare wurden in der Regel in deutscher Sprache abgehalten und so manche Germanistik-Veranstaltung drehte sich nur noch um Fragen der Rezeption der Literaturrezeption durch andere Germanisten ...

Aus dem damaligen Interesse wurde nach dem Studium ein konkretes Dissertationsprojekt. Im Vorfeld dieses Vorhabens waren aus den anfänglichen Ausrufezeichen (Lernen muss anders werden!) Fragezeichen geworden: Können didaktische Theorien überhaupt Impulsgeber für eine innere Schulreform sein? Welche Reformkraft kann von neuen Ansätzen in der Didaktik ausgehen? Die Suche nach Antworten auf diese Fragen erschien insbesondere für das didaktische Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts lohnenswert, da Hilbert Meyers Veröffentlichungen, in denen von diesem Konzept die Rede war, bei meinen Studienkolleginnen und -kollegen recht breiten Zuspruch fanden. Dies galt insbesondere für seinen Leitfaden für die Unterrichtsvorbereitung (1980/1993). Eine weitere Konkretisierung der Fragestellung ergab sich durch mein Interesse an der Schulform, für die ich ausgebildet wurde und die ich auch selbst besucht hatte: das Gymnasium. Kontakte zu einer Schule, in der auf Anregung meines Betreuers Meinert A. Meyer gerade eine Fremdsprachenwerkstatt eingerichtet wurde, legten die Entscheidung nahe, Fragen nach der Umsetzung eines Handlungsorientierten Unterrichts auf das Fach Englisch zu beschränken. Im Zuge der Annäherung

an die Schulpraxis über solche Kontakte veränderte sich auch die Blickrichtung meiner Fragen. Im Vordergrund stand nicht mehr, ob und wie es gelingen kann, quasi vorgefertige didaktische Reformvorschläge von außen in die Schule zu bringen, sondern die Frage, was Lehrerinnen und Lehrer, die in der schulischen Praxis tätig sind, selbst an Reformkraft entwickeln können, indem sie sich mit didaktischen Konzepten auseinander setzen.

Das Thema dieser Arbeit ist das Ergebnis dieser Konkretisierungen und der veränderten Blickrichtung. Es geht mir nachfolgend um die Frage, wie Englischlehrerinnen und -lehrer sowie Referendare am Gymnasium die Handlungsorientierte Didaktik rezipieren. Unter Handlungsorientierter Didaktik verstehe ich dabei das didaktische Theorie- bzw. Wissens-Konglomerat, das unter dem Stichwort ‚Handlungsorientierter Unterricht‘ in didaktischen Veröffentlichungen publiziert sowie in Stätten der Lehrerbildung (Universität, Ausbildungsseminar, Schule, Fortbildungsstätte) verbreitet und diskutiert wird. Unter Rezeption verstehe ich in diesem Zusammenhang den aktiven, konstruktiven Umgang mit diesem didaktischen Wissen auf Seiten von Schulpraktikern (Lehrern und Referendaren)¹.

Ist eine Arbeit, die sich der Handlungsorientierten Didaktik widmet, überhaupt noch aktuell und entspricht sie dem allgemeindidaktischen Stand der Forschung? Diese Fragestellung ist angesichts der Weiterentwicklung der Allgemeinen Didaktik innerhalb der letzten Jahre berechtigt. Ins Zentrum der allgemeindidaktischen Theoriebildung sind mittlerweile andere Konzepte als die der Reformpädagogik nahe stehenden Ansätze eines handlungsorientierten, offenen oder projektorientierten Unterrichts gerückt. Waren solche stark methodenlastigen Konzepte noch als Gegenentwürfe zur vorherrschenden Unterrichtskultur (Stichwort: lehrerzentrierter Frontalunterricht) gedacht, so werden nun innerhalb der Forschungsdisziplin Theorien diskutiert, die sich von der Ebene des objektiven didaktisch-methodischen Unterrichtsablaufes wegbewegen zu Gunsten einer stärkeren Berücksichtigung der personalen Dimension des Unterrichts. Es geht um Konzepte, die die Lerner und Lehrer selbst als Subjekte und Konstrukteure von Lern-Lehrprozessen in den Blick nehmen.² Damit verbunden ist die Tendenz, sich von der Bereitstellung allgemein verbindlicher Planungsmodelle für den Unterricht zu verabschieden; stattdessen rücken nun didaktische Ansätze in den Vordergrund, die die Orientierung an Fällen sowie die Erforschung der eigenen Praxis als Ausgangspunkt für eine Verbesserung schulischer Lehr-Lernprozesse sehen. Das Programm der Lehrkunst-Didaktik (Berg/Schulze 1999) sieht vor, dass Praktiker und Wissenschaftler exemplarische ‚Lehrstücke‘ im Sinne der Gestaltung

1 Der besseren Lesbarkeit halber verzichte ich in meiner Arbeit häufig auf die Verwendung beider Pluralformen. In solchen Fällen verwende ich zumeist die maskuline Pluralform in einem geschlechtsneutralen Sinn.

2 Vgl. die didaktischen Ansätze in dem Beiheft „Neue Wege in der Didaktik?“ der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* (1999).

konkreter Lernsituationen und Lernaufgaben entwickeln. Die Bildungsgangdidaktik (Kordes 1989, Meyer, M./Reinartz 1998, Meyer, M. 1999b) regt dazu an, dass Lehrer ihren Unterricht im Kontext des Bildungsgangs ihrer Schüler betrachten und ihn als Feld der gelungenen oder misslungenen Bearbeitung außerschulisch relevanter Entwicklungsaufgaben erforschen. Weitere Konzepte, die im Kontext des oben beschriebenen Paradigmas diskutiert werden, sind die Subjektorientierte und die Narrative Didaktik (vgl. *Die Deutsche Schule* 1999 (5)).

Ich meine, dass es gerade im Kontext solcher neueren Entwicklungen notwendig ist, sich mit der Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik im schulischen Praxisfeld genauer auseinander zu setzen. Die gegenwärtige Debatte über die Professionalisierung von Lehrern hat dazu geführt, dass die Allgemeine Didaktik als Forschungsdisziplin ihr Verhältnis zur Praxis neu bestimmen muss (vgl. Meyer, M./Schulze 1999). Dazu sollte sie sich nicht nur darüber klar werden, wie man die Lehrerausbildung an der Universität verbessern kann (vgl. Radtke 1999), sondern sich auch darüber vergewissern, wie Angehörige des schulischen Praxisfeldes mit didaktischen Strömungen umgehen. Meines Erachtens macht es nur Sinn, über die Praxisrelevanz der oben beschriebenen neueren didaktischen Ansätze nachzudenken, wenn Erkenntnisse über die konkrete Rezeption derjenigen didaktischen Strömungen vorliegen, die derzeit in der Schulpraxis von Bedeutung sind.

Ein Blick in Fortbildungsprogramme, Schulverlagskataloge oder Fachzeitschriften, der Besuch von Ausbildungsseminaren oder Schulprogrammkommissionen macht deutlich, dass die Rede von der Handlungsorientierung des Unterrichts die gegenwärtige Schulpraxis prägt. Am Beispiel meines eigenen Referendariats (1998-2000) lässt sich diese Einschätzung verdeutlichen: Das Für und Wider sowie die konkrete Umsetzung eines Handlungsorientierten Unterrichts war Thema meiner zwei Fachseminare wie auch meines allgemeindidaktischen Hauptseminars. Angesichts des inflationären Gebrauchs des Etiketts ‚Handlungsorientierung‘ stellt sich die Frage, wie Lehrer und Referendare dieses Schlagwort mit Inhalt füllen und welchen Stellenwert dieser Begriff innerhalb ihrer eigenen, individuellen didaktischen Theorien (vgl. Kunze 2003) hat.

Meine eigene Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik ist nicht nur im Kontext meiner Erfahrungen als Referendarin und Junglehrerin zu sehen, sondern steht auch in Verbindung mit meinem Interesse an der Bildungsgangdidaktik (vgl. Meyer, M./Reinartz 1998). Mich interessiert die Frage, ob eine bildungsgangdidaktische Weiterentwicklung der Handlungsorientierten Didaktik denk- bzw. machbar ist, die „Schule verändern (kann), ohne revolutionär zu sein“ (Uwe Hericks 1998b).

Die Bildungsgangdidaktik fokussiert Unterrichtsprozesse³ im Kontext der Lebens- und Lerngeschichten der beteiligten Schülerinnen und Schüler. Bildungsgangdidaktischer Forschung geht es also um die Frage, welche Beziehungen zwischen dem Unterricht als Teil des objektiven Bildungsganges der Lernenden und „den sich tatsächlich ereignenden individuellen Lernprozessen, Fortschritten und Verzögerungen, Verstehenshindernissen und Verstehensbrüchen der Lernenden“ (Hericks 1998a, S. 176), also den subjektiven Bildungsgängen der Lernenden, bestehen. Solche subjektiven Bildungsgänge bzw. Lernerbiographien sind nicht gradlinig. Sie vollziehen sich vielmehr als ein auf Umwegen und „Trampelpfad“ (vgl. Meyer, M. 1996) fortschreitender Prozess der Bildung im Sinne einer mehr oder weniger erfolgreichen Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben. Unter Entwicklungsaufgaben versteht die Bildungsgangdidaktik gesellschaftlich bedingte und zugleich individuell gefärbte „biographisch bedeutsame Anforderungen und Themen, die sich Menschen zu bestimmten Zeiten ihres Lebens aufdrängen“ (Hericks 1998a, S. 178). Dazu gehören etwa die von Jugendlichen zu bewältigenden Aufgaben der Berufsfindung, der Loslösung vom Elternhaus oder der Herausbildung einer kulturellen und religiösen Identität. Schulischer Unterricht als Teil des objektiven Bildungsgangs der Schüler ist dann erfolgreich, wenn er von Lernern dazu genutzt wird, den eigenen, subjektiven Bildungsgang, d.h. die Entdeckung und Bearbeitung einzelner Entwicklungsaufgaben, voranzutreiben. Unterricht ist weniger erfolgreich, wenn Jugendliche die in ihm ablaufenden Prozesse von ihrem subjektiven Bildungsgang völlig abkoppeln oder Schule lediglich als Behinderung der für sie bedeutsamen Entwicklungsaufgaben wahrnehmen (vgl. Kordes 1989).

Zieht man aus bildungsgangdidaktischen Überlegungen methodische Konsequenzen für die konkrete Planung und Gestaltung des objektiven Bildungsgangs, so erscheint es einleuchtend, den Schülern vor allem im Rahmen von handlungs- und projektorientierten Unterrichtsformen Spielräume für die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben zu geben (vgl. Schenk 1998, S. 269 u. Maskulinski 1998, S. 273). Ausgehend von dieser Annahme erscheint mir eine genauere Auseinandersetzung mit den didaktisch-methodischen Anregungen der Vertreter einer Handlungsorientierten (Fremdsprachen-) Didaktik und ihrer Rezeption durch Schulpraktiker gerade aus bildungsgangdidaktischer Sicht notwendig und aufschlussreich: Inwieweit eröffnet handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht, wie er von Englischlehrern im Unterrichtsalltag wahrgenommen und praktiziert wird, Möglichkeiten einer besseren Verbindung von Leben und Lernen der Schüler? Eine Beantwortung dieser Frage halte ich insbesondere für die gymnasiale Oberstufe für relevant, da Oberstufenschüler in punkto Lebensführung und Entwicklung von Lebensperspektiven bereits eine weitgehende Selbstständigkeit erreicht haben.

3 Zu diesen Unterrichtsprozessen gehören die im Unterricht ablaufenden öffentlichen Aktionen ebenso wie die heimlichen Nebenaktionen der Beteiligten.

Die Thematik meiner Arbeit berührt das Problem der Vermittlung von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Vor diesem Hintergrund ist die Gliederung meiner Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil zu erläutern. Im Theorieteil geht es um didaktisches Wissen über Handlungsorientierten (Fremdsprachen-)Unterricht, das Studierenden und Schulpraktikern von Erziehungswissenschaftlern und Fremdsprachendidaktikern in Form von Publikationen zur Verfügung gestellt wird. Hier lege ich meine Rezeption einschlägiger Veröffentlichungen zur Handlungsorientierten Didaktik dar – aus meiner Sicht als Forscherin, die den Rahmen für eine empirische Studie absteckt, aber auch aus meiner Sicht als Englischlehrerin, die die Handlungsorientierte Didaktik rezipiert, um die Reflexion ihrer eigenen Unterrichtspraxis voranzutreiben.⁴ Im Zentrum des empirischen Teils, der im Mittelpunkt der Arbeit steht, präsentiere ich Fallstudien zur Rezeption der Handlungsorientierten (Fremdsprachen-) Didaktik. Ich analysiere und bewerte ein möglichst breites Spektrum der Vorstellungen und Unterrichtspraktiken, die von mir interviewte und im Unterricht beobachtete Referendare sowie erfahrene Lehrkräfte mit einem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht am Gymnasium verbinden.

In meiner Arbeit ist der Theorieteil dem Empirieteil vorangestellt. Mit dieser Reihenfolge wird den im Kontext des erziehungswissenschaftlichen Diskurses legitimierten Theorien gegenüber den von mir erhobenen Lehrerkonzepten und Unterrichtspraktiken jedoch keineswegs Vorrang eingeräumt. Vielmehr zeigt die Arbeit, inwiefern didaktische Theoriebildung im Kontext wissenschaftlicher Forschung gerade dadurch vorangetrieben werden kann, dass sie den individuellen didaktischen Konzepten von Lehrerinnen und Lehrern im Praxisfeld Schule Rechnung trägt (vgl. Kunze 1999a).

In Kapitel 1 entwickle ich die zentrale Fragestellung meiner Arbeit und ordne sie in die erziehungswissenschaftliche Debatte um die Theorie-Praxis-Vermittlung in der Lehrerbildung ein. In Kapitel 1.1 präzisiere ich die Rede von der Praxisrelevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens in Form von Thesen, die sich primär an Erkenntnissen der Lehrerforschung und der Allgemeinen Didaktik orientieren und anhand von Beispielen aus meiner eigenen Schulpraxis verdeutlicht werden. In Kapitel 1.2 reflektiere ich meine Fragestellung im Kontext der neueren Rezeptionsforschung, die die Forderung nach mehr Praxisrelevanz wissenschaftlichen Wissens für überholt ansieht. Von dieser skeptischen Position grenze ich mein Forschungsanliegen ab. In Kapitel 1.3 gebe ich einen Einblick in das breite Spektrum empirischer Forschung zur Verwendung pädagogischen Wissens in der Schulpraxis. Das Kapitel

4 Während meines Referendariats von Februar 1998 bis Januar 2000 wurde ich an einer Gesamtschule und an einem Gymnasium in kirchlicher Trägerschaft im Raum Duisburg ausgebildet. Nach dem Referendariat übernahm ich für sechs Monate eine Vertretungsstelle an dem kirchlichen Gymnasium. Seit August 2000 unterrichte ich an einem städtischen Gymnasium im Norden Duisburgs.

zeigt, dass trotz der Fülle vorhandener Studien Bedarf besteht, die Rezeption didaktischen Wissens, speziell aus dem Bereich der Handlungsorientierten Didaktik, genauer zu untersuchen.

In Kapitel 2 setze ich mich mit einschlägigen Konzepten eines Handlungsorientierten Unterrichts innerhalb der allgemein- und fremdsprachendidaktischen Literatur auseinander. Ich stelle zunächst heraus, inwieweit sich die wissenschaftlichen Autoren dieser Konzepte um die Vermittlung praxisnahen Wissens bemühen (Kap. 2.1). Anschließend setze ich mich inhaltlich mit dem bereit gestellten Wissensangebot auseinander. Dabei beschränke ich mich auf zentrale Veröffentlichungen, die sowohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als auch in der Rezeption durch Schulpraktiker eine Rolle spielen.⁵ Aus meiner Auseinandersetzung mit den dargestellten Konzepten leite ich am Ende von Kapitel 2 Fragen ab, die in meiner empirischen Studie zur Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik aufgegriffen werden sollen. (Kap. 2.4)

Kapitel 3 enthält methodische Überlegungen zur Durchführung und Auswertung meiner Studie. Vor dem Hintergrund der beiden ersten Kapitel konkretisiere ich zunächst die Zielsetzung meiner Studie. Sie soll Aufschluss darüber geben, was Praktiker unter Handlungsorientiertem Unterricht im Fach Englisch verstehen und welche Erfahrungen sie damit gemacht haben. In diesem Zusammenhang soll sie Erkenntnisse zur Rezeption veröffentlichter Didaktik-Konzepte durch Schulpraktiker liefern. Darüber hinaus soll sie Bezüge zwischen dem didaktisch-methodischen Wissen der Praktiker und ihrer Unterrichtspraxis aufzeigen. In Kapitel 3.2 und 3.3 lege ich dar, warum die Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews, ergänzt durch Unterrichtsbeobachtungen und weiteres Datenmaterial, meinem Forschungsanliegen am ehesten entgegenkommt. Ich begründe die Auswahl der an der Studie beteiligten Schulen und Interviewpartner (Kap. 3.4) und erkläre das von mir gewählte Auswertungs- und Darstellungsverfahren (Kap. 3.5 und 3.6).

In Kapitel 4, 5 und 6 stelle ich die Ergebnisse meiner Arbeit anhand ausgewählter Fallstudien dar. Die Gliederung der Fälle ergibt sich aus dem jeweiligen berufsbiographischen Kontext, innerhalb dessen Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht von den Befragten reflektiert und umgesetzt wird. Drei Kontexte haben sich im Laufe meiner Studie als bedeutsam für die Art des Umgangs mit der Handlungsorientierten Didaktik herausgestellt: das Referendariat (Kapitel 4); der Berufsalltag routinierter, erfahrener Lehrer (Kapitel 5) und die Beteiligung an der Einrichtung von Fremdsprachenwerkstätten (Kapitel 6). Das Referendariat hat sich als der Kontext erwiesen,

5 Für den Bereich der Allgemeinen Didaktik sind dies die Veröffentlichungen von Hilbert Meyer und Herbert Gudjons zum Thema Handlungsorientierung (Kapitel 2.2). Im Mittelpunkt der fremdsprachendidaktischen Erörterungen (Kapitel 2.3) steht der Sammelband *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (Bach/Timm 1996), der in Ausbildungsseminaren häufiger empfohlen wird.

innerhalb dessen am lebhaftesten didaktisch-methodisches Wissen zur Handlungsorientierung rezipiert wird. Daher ist das Kapitel 4 auch das längste Kapitel in meiner Arbeit.

Angesichts der großen Vielfalt der ermittelten Konzepte zum Thema Handlungsorientierung stelle ich insgesamt sieben einzelne Fallstudien in den Kapiteln 5 und 6 ausführlich dar. Als Kriterium für die Anordnung der Fälle innerhalb der beiden Kapitel habe ich das Reflexionsniveau gewählt, auf dem die befragten Referendare und Lehrer Handlungsorientierung im Interview reflektieren. Ich bewege mich also von Fällen, in denen vor allem konkrete Unterrichtsmethoden und -techniken im Vordergrund stehen, hin zu Fällen, in denen auf der didaktischen Zielebene über das Prinzip der Handlungsorientierung nachgedacht wird. Die dargestellten Unterrichtsbeobachtungen beziehen sich – in Übereinstimmung mit der Schwerpunktsetzung im Interview – auf die gymnasiale Oberstufe.

In Kapitel 6 verzichte ich auf die Darstellung ausführlicher Fallstudien. Stattdessen fasse ich die Interviews und Unterrichtsbeobachtungen der am Aufbau und an der Einrichtung von Fremdsprachenwerkstätten beteiligten Lehrer stärker zusammen. Auf diese Weise lässt sich das Spezifische ihrer Konzeptionen von Handlungsorientierung in Abgrenzung zu den anderen Befragten am besten darstellen (vgl. Kap. 6.1-6.3). Da die Einrichtung der Werkstätten Anlass zu einer unkomplizierten Befragung von Schülern zu meiner Thematik bietet, enthält Kapitel 6 auch eine knappe Darstellung der Schülerperspektive auf Handlungsorientierung anhand der Ergebnisse einer Fragebogen-Aktion in drei verschiedenen Oberstufenkursen (Kap. 6.4).

Kapitel 7 umfasst eine Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse meiner Studie im Hinblick auf mögliche Konsequenzen für die didaktische Theoriebildung und Lehreraus-/fortbildung. Zunächst systematisiere ich die in Kapitel 4, 5 und 6 dargestellten Einzelbeobachtungen, indem ich Tendenzen, Niveaus und Schwerpunkte bei der Rezeption der Handlungsorientierten Didaktik aufzeige (Kap. 7.1). Als zentrale Erkenntnis meiner Erhebung stelle ich berufsbiographisch bedingte Verwendungsinteressen und -hemmnisse beim Umgang mit diesem didaktisch-methodischen Ansatz dar (Kap. 7.2). Die wichtigsten Ergebnisse meiner Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen stelle ich in Kapitel 7.3 in Thesenform zusammen. In Kapitel 7.4 zeige ich eine Perspektive für die Weiterentwicklung der Handlungsorientierten Didaktik in Richtung Bildungsgangdidaktik auf. Ausgehend von den Ergebnissen meiner Studie schlage ich vor, Handlungsorientierten Unterricht als stärker dynamisch ausgerichtetes Konzept zu reflektieren und zu praktizieren, bei dessen Umsetzung mindestens drei Lehr-/Lern-Kompetenzstufen unterschieden werden können.

Im Schlusskapitel äußere ich mich – ausgehend von den Ergebnissen meiner Studie – zu der Frage, inwieweit die Handlungsorientierte Didaktik tatsächlich dazu beiträgt, den Unterrichtsalltag in Richtung einer stärkeren

Verbindung von Leben und Lernen zu verändern. Dabei zeigt sich, dass eine solche Veränderung weder kurzfristig noch widerspruchsfrei zu realisieren ist. Zudem wird deutlich, dass ein didaktisches Reformkonzept nur insoweit Früchte tragen kann, als es von Lehrerinnen und Lehrern zur Bearbeitung berufsbiographisch bedeutsamer Aufgaben auch genutzt wird.

Um einen Überblick über die Fülle fremdsprachendidaktischer Veröffentlichungen zum Thema Handlungsorientierung zu geben, liste ich im Literaturverzeichnis nicht nur die zitierte Literatur auf, sondern füge auch eine Auswahl von mir nicht zitierter Publikationen zum Thema an. Im Anhang befinden sich die in Kapitel 6.3 thematisierten Schüler-Fragebögen.

I THEORIETEIL

1 Welchen Nutzen hat didaktische Theorie für die Praxis? – Thesen und Studien zur Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Frage, inwiefern das didaktische Konzept eines Handlungsorientierten Unterrichts in der Schulpraxis von Gymnasiallehrern zum Tragen kommt. Es geht also um die Praxisrelevanz von didaktischem Wissen, das an der Universität und in den Seminaren vermittelt wird. Damit stellt sich zunächst die Frage nach einer Konkretisierung des Begriffs ‚Praxisrelevanz‘. Inwiefern kann eine Theorie überhaupt relevant sein für Praktiker? Im ersten Teil dieses Kapitels beantworte ich diese Frage in Form von Thesen, die ich aus der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion über die Theorie-Praxis-Vermittlung in der Lehrerbildung ableite. Im zweiten Teil des Kapitels setze ich mich kritisch mit der skeptischen Position einzelner Vertreter der neueren Rezeptionsforschung auseinander, die die Idee einer möglichen Praxisrelevanz von Wissenschaftswissen ablehnen. Im dritten Teil gebe ich einen Einblick in das Spektrum empirischer Studien, die sich mit der Frage nach der Rezeption didaktischen Wissens durch Praktiker auseinander setzen, um abschließend meine eigene Forschungsfrage und die darauf aufbauende Studie in diesem Feld zu verorten.

1.1 Konkretisierung des Begriffs ‚Praxisrelevanz‘

In der gegenwärtigen Diskussion über die Praxisrelevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens dominiert ein Erklärungsversuch, der eine lange Tradition seit den Anfängen der Pädagogik hat. In seinem Zentrum steht die Einsicht, dass die Theorie die Praxis nicht konstituieren kann (vgl. Klingberg 1990, S. 159). Vielmehr wird die Praxis „mit der Theorie eine bewusstere“ (Schleiermacher 1826/1965, S. 40). Im Kontext der aktuellen Debatte um die Professionalisierung von Lehrern (vgl. Combe/Helsper 1996a) und um den Stellenwert des Hochschulstudiums im Rahmen der Lehrerbildung (vgl. Theorie-Praxis-Arbeitsgruppe 1999, Radtke 1999) hat diese Einsicht in die Funktion von Theoriewissen für Praktiker erneut an Aktualität gewonnen. Demnach liegt die vorrangige Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Studiums darin, den zukünftigen Praktiker zur Selbsteinsicht in sein Tun zu befähigen (Theorie-Praxis-Arbeitsgruppe 1999). Die Auseinandersetzung mit Theorie wird also benötigt, „um das Terrain aufzuklären, in dem praktisches Handeln sich bewegt“ (Combe/Helsper 1996b, S. 22). Die Ansicht, Theorie

sei nur dann praxisrelevant, wenn sie konkrete „Rezepturen oder Bedienungsanleitungen für die Praxis“ (Combe/Helsper 1996b, S. 22) liefert, erweist sich in diesem Kontext damit als unzulässiger Kurzschluss.

An einem Beispiel aus meiner Planungspraxis als Fremdsprachenlehrerin möchte ich die Funktion didaktischen Wissens als Mittel zur Bewusstmachung der Praxis verdeutlichen: Dadurch, dass ich über didaktische Kenntnisse aus dem Studium und dem Ausbildungsseminar, etwa zum Ansatz des interkulturellen Lernens (vgl. Bach 1998), verfüge, werden meine Unterrichtsstunden nicht *per se* schlechter oder besser. Ich kann meine Unterrichtspraxis mit Hilfe dieser Theorien aber kritisch hinterfragen: Erhalten die Schüler im Englischunterricht Gelegenheit, das Vermitteln zwischen unterschiedlichen kulturellen Standpunkten zu erproben, oder dominiert in meinem Unterricht stets eine bestimmte Kultur? Aus der Reflexion können eigene Ideen für eine Veränderung der Unterrichtspraxis erwachsen, etwa der Voratz, mit den Schülern verstärkt englischsprachige Literatur aus ehemaligen britischen Kolonien zu thematisieren.

Ich fasse den dargelegten Gedankengang in einer ersten These zusammen:

Erziehungswissenschaftliches Theoriewissen ist grundsätzlich praxisrelevant, wenn es dazu dient, die Reflexion von (aktiven oder zukünftigen) Praktikern über ihr schulisches Praxisfeld voranzutreiben.

Ausgehend von dieser Position stellt sich die weitergehende Frage nach den Auswirkungen pädagogischer Reflexion auf das konkrete Handeln eines Praktikers. Psychologische Untersuchungen zum Lehrerhandeln stützen die Position, „dass sich berufserfahrene Lehrer durchaus auf ihr berufliches Wissen beziehen und dass ihr Handeln eine stark reflexive Komponente hat bzw. haben kann.“ (Kunze 1999a, S. 19) Das komplizierte Zusammenspiel von Reflexion und Handlung wird als eine Art zirkulärer Prozess verstanden, erscheint aber nach wie vor nur unzureichend erforscht (vgl. Kunze 1999a, S. 18). Aus der komplexen Debatte möchte ich einen Aspekt herausgreifen, der mir für die weitere Konkretisierung meiner Ausgangsfrage hilfreich erscheint. Wenn Lehrer unter Handlungsdruck stehen, agieren sie häufig nach bestimmten Mustern, die Teil einer erworbenen Routine sind und nicht explizit hinterfragt werden. Die Reflexionstätigkeit eines Praktikers – und damit auch die Verwendung von Theoriewissen – gewinnt aber dann an Relevanz für das Lehrer-Handeln, wenn aus Sicht dieses Praktikers neue, unvorhergesehene Handlungssituationen auftauchen bzw. bisher automatisch vollzogene Routinehandlungen problematisch werden (vgl. Kunze 1999a, S. 19 in Anlehnung an Schön 1983 und Altrichter/Posch 1998).

Ich möchte auch diesen Aspekt kurz anhand eines Beispiels aus meiner Praxis an einem Duisburger Gymnasium verdeutlichen. An unserer Schule haben sich kürzlich mehrere Klassenlehrerinnen des fünften Schuljahres über das Problem ausgetauscht, dass einige wenige Schüler das Lernklima in dieser Stufe massiv beeinträchtigen. Aufgrund der allgemeinen Wahrnehmung dieser unbefriedigenden Situation, die die Routinehandlungen im Unterricht empfindlich störte, wurde eine Fortbildung für alle interessierten Kollegen organisiert. Auf dieser Fortbildung präsentierten zwei als Moderatorinnen tätige Gesamtschullehrerinnen lernpsychologische Erkenntnisse, die von den Kollegen mit Interesse aufgenommen wurden. Beispielsweise verwiesen die Moderatorinnen darauf, dass Lerner Informationen mit Emotionen koppeln, und erläuterten die daraus folgenden Auswirkungen von Stress und Angst auf Lernprozesse. Auf der Grundlage dieses Wissens-Inputs entwickelten sie zusammen mit dem Kollegium Erklärungsversuche für das Verhalten der so genannten „Störenfriede“ und präsentierten didaktische Vorschläge für einen konstruktiveren Umgang mit ihrem Verhalten. Seitdem haben sich die betroffenen Kolleginnen mehrfach über ihre Erfolge und Misserfolge bei der Anwendung der verabredeten Verhaltensweisen - beispielsweise dem Einsatz beruhigender Klangzeichen bei Störungen - ausgetauscht.

Mit Blick auf die Präzisierung des Begriffs ‚Praxisrelevanz‘ ergibt sich somit eine zweite These:

Die Relevanz erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens für die Schulpraxis erweist sich besonders dann, wenn ein Praktiker dieses Wissen aufgreift, um sein Handeln nicht nur zu legitimieren, sondern mit seiner Hilfe für ihn neue oder unbefriedigende Situationen zu klären.

Das zuletzt angeführte Beispiel der Fortbildung deutet an, inwiefern das Verhältnis zwischen Praxis, Theorie und Theorieanwendung notwendigerweise spannungsreich bleibt. Mit Blick auf die Praxis sind die in einer Fortbildung referierten Denkmodelle insofern unzureichend, als sie niemals gültig klären können, ob und wie die Unterrichtsstörungen in den betroffenen Klassen tatsächlich bewältigt werden können. Die Differenz zwischen Theorie und Praxis

„ist also nicht nur ein Defizit, das man additiv kompensieren könnte. Vielmehr kann die Theorie ihr Praktischwerden nicht erzwingen, weil sie über die erzieherische Situationsbewältigung und Sinnstiftung in der Praxis nicht verfügen kann. Eben diese Praxis bedarf aber gleichzeitig der Anleitung und Sinnorientierung durch die Theorie. Es gäbe sonst gar keine Handlungsperspektiven in dieser Praxis.“ (Meyer, M. 2000, S. 165 in Anlehnung an Benner 1994)

Auf der Basis dieser wechselseitig aufeinander verweisenden Defizit-Bestimmung der Theorie und der Praxis ergibt sich die Frage, wie man am sinnvollsten zwischen den beiden Polen des theoretisch Denkbaren und des