

Lebenswelt-, Leitfragen- und Handlungsorientierung

als didaktische Prinzipien im Fach Gesellschaftswissenschaften

Lena Blanke & Gunther Graf

Der vorliegende Artikel setzt sich mit den fachdidaktischen Prinzipien der Gesellschaftswissenschaften auseinander. Die oberste Prämisse des Faches liegt in der Anbahnung von Mündigkeit der Schüler*innen, was eine aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt voraussetzt. Die didaktischen Prinzipien bilden eine Brücke zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden und dem genannten Bildungsziel des Faches. Die Basis hierfür bildet das Prinzip des Konstruktivismus, das davon ausgeht, dass sich das Individuum durch aktive Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemstellungen Wirklichkeit konstruiert und darüber mit anderen Personen in den Austausch kommt.

Lebensweltorientierung

„Was hat das mit mir zu tun? Warum brauche ich das?“ – Diese Fragen stellen sich Kinder und Jugendliche häufig, und es ist die Aufgabe der Lehrkraft, darauf überzeugende Antworten zu finden. Die beste Antwort ergibt sich aus der direkten Relevanz des Lerngegenstandes für das heutige und zukünftige Leben der Schüler*innen. Nur wenn der Lerngegenstand für die Kinder Sinn stiftet, wird er als sinnvoll anerkannt und bringt die notwendige Ernsthaftigkeit ins Lernen.

Der Begriff Lebensweltorientierung wird in verschiedenen didaktischen Kontexten unterschiedlich interpretiert. Oftmals wird er synonym mit Begriffen wie Schülerorientierung, Subjektorientierung, Gegenwarts- oder Zukunftsorientierung sowie Adressatenorientierung verwendet. In allen diesen Konzepten wird davon ausgegangen, dass der Ausgangspunkt aller Lernprozesse die Lebenswelt der Schüler*innen sein

muss. Die Lebenswelt wird somit zur Brille, durch die eine Lehrkraft Unterricht planen soll.

Der Unterricht orientiert sich nicht mehr ausschließlich an der sachlichen Struktur der drei beteiligten Bezugsfächer – wie der Chronologie in der Geschichte, der räumlichen Gliederung in der Geographie oder den grundlegenden Problemen menschlichen Zusammenlebens in der Politik. Bereits früh im Planungsprozess, basierend auf der Lerngruppendiagnostik, stehen Überlegungen zur Lebensweltorientierung im Vordergrund. Hierbei muss die Lehrkraft die Bedeutung des Lerngegenstandes, das vorhandene Vorwissen der Lernenden sowie deren Interessen und Fragen diagnostizieren, um fundierte Planungsentscheidungen zu treffen.

Gelingt dies, wird das Lernen maßgeblich unterstützt, da die Schüler*innen neues Wissen an bestehende Wissensnetze anknüpfen und dies durch die Bedeutungszuschreibung motiviert und bewusst tun können. Lerngegenstände sollten so strukturiert sein, dass sie die Kinder und Jugendlichen als Subjekte ernst nehmen und deren Lebenserfahrungen sowie Lerninteressen berücksichtigen. Sie legitimieren sich durch ihre Subjektrelevanz¹.

Dennoch stellt sich die Frage, ob dieses didaktische Prinzip tatsächlich umsetzbar ist. Jede Schülerin und jeder Schüler konstruiert ihre bzw. seine Lebenswelt individuell und weist ihr unterschiedliche Bedeutungen zu. Die Diversität und Heterogenität in den Klassen hat in den letzten Jahren, nicht nur durch Migration und Inklusion, stark zugenommen. Muss eine Lehrkraft nun für jeden Lernenden ein individuelles Lernsetting schaffen? Nein, an dieser Stelle sind zwei weitere Begriffe relevant: Gegenwarts- und Zukunftsori-

entierung. In beiden Dimensionen kommt der gesellschaftliche Aspekt hinzu. Die Lebenswelt der Schüler*innen ist stets in ein „Wir“ eingebettet. Daher sollen sie sich mit Problemstellungen auseinandersetzen, die für unsere Gesellschaft derzeit relevant sind oder es in naher Zukunft sein werden.

Leitfragenorientierung

Relevanz für die Gegenwart und Zukunft:

Eine Leitfrage ist bedeutsam, wenn sie eine hohe Relevanz für die Lernenden in Bezug auf ihre gegenwärtigen und zukünftigen Lebenskontexte aufweist. Sie sollte die Schüler*innen dazu anregen, über ihre eigene Lebenssituation und die Gesellschaft nachzudenken.

Individuelle und gesellschaftliche Bedeutung:

Die Leitfrage sollte für die Lernenden als Individuen oder als Teilgruppe der Gesellschaft eine hohe Bedeutungszuweisung erfahren. Sie muss aus den Bezugswissenschaften als relevant legitimiert werden, damit die Schüler*innen erkennen, dass die Inhalte des Unterrichts in ihrem Leben eine Rolle spielen.

Partizipation im Planungsprozess:

In der Regel definieren Lehrkräfte im Planungsprozess die Leitfrage. Bei geübten Lerngruppen oder älteren Lernenden ist es jedoch ebenso denkbar, die Leitfragen gemeinsam zu entwickeln und zu definieren. Dieses Vorgehen fördert Partizipation und Beteiligung am Unterricht und stärkt das Verantwortungsbewusstsein der Schüler*innen für ihren eigenen Lernprozess².

Gütekriterien zur Überprüfung der Leitfrage

Mithilfe von Gütekriterien kann die gefundene Leitfrage hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit und Lernwirksamkeit überprüft werden. Dabei müssen nicht alle Kriterien gleichzeitig zutreffen. Zu den wichtigsten Kriterien gehören:

- **Subjektives Konzept:** Eine gute Leitfrage öffnet das „subjektive Konzept“ aller Schüler*innen. Sie kann durch eine große Mehrheit der Lernenden zu Beginn der Unterrichtseinheit mit dem eigenen Vorwissen und den vorhandenen Wertvorstellungen sowie Urteilen erstmalig und vorläufig beantwortet werden.
- **Generierung von Schülerfragen:** Gleichzeitig generiert die Leitfrage Schüler*innenfragen, die für den weiteren Lernprozess genutzt werden können. Diese Fragen fördern eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema und unterstützen die Selbstständigkeit der Lernenden.
- **Vielfalt der Lernwege:** Leitfragen ermöglichen unterschiedliche Lernwege und lassen verschiedene Graduierungen in der Durchdringungstiefe zu. Dies ist besonders wichtig für einen inklusiven Fachunterricht, da es den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler*innen Rechnung trägt.
- **Verschiedene Aneignungsebenen:** Eine gute Leitfrage kann auf unterschiedlichen Lernwegen, mit unterschiedlichen Lernzugängen und auf verschiedenen Aneignungsebenen (enaktiv, ikonisch, symbolisch) erschlossen und beantwortet werden. Dieses Kriterium ist entscheidend für das Gelingen eines inklusiven Fachunterrichts, da es den Schüler*innen ermöglicht, sich auf der für sie passenden Ebene mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen.

Die sorgfältige Auswahl und Verbindung von Unterrichtsinhalten in Kombination mit einer durchdachten Leitfragenorientierung sind entscheidend, um den Schüler*innen ein sinnvolles und sachlogisches Lernangebot zu unterbreiten. Durch die Berücksichtigung der individuellen Lebenswelten und der Förderung von Partizipation können Lehrkräfte einen inklusiven und relevanten Unterricht gestalten, der die Lernenden in ihrer Entwicklung unterstützt.



Bei Interesse können die Inhalte hier vertieft werden

ten der Differenzierung, wie beispielsweise über die Komplexität eines Inhalts, wie auch hinsichtlich des individuellen Interesses. Dabei steht der Lernende insofern im Mittelpunkt, als dass er die Person ist, die sich aktiv mit dem Lerninhalt auseinandersetzt und sich mit seiner ganzen Persönlichkeit in den Prozess einbringt. Durch die aktive Auseinandersetzung erhöht sich zudem die Behaltensleistung.

Das vorrangige Ziel von Gesellschaftswissenschaften ist das Einüben von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen, die im Unterricht simuliert werden. Somit wird die Lösung des Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“ in Gänze umgesetzt, da es im Unterricht einerseits um Wissensaneignung geht, andererseits aber auch um die Ausprägung von Empathie und auch die individuellen Fertigkeiten zum Tragen kommen.

Handlungsorientierung

Die Forderung nach „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ ist eine der bekanntesten Aussagen Johann Heinrich Pestalozzis und ebnet den Weg zur Handlungsorientierung, eine der übergeordneten Zielkompetenzen von Gesellschaftswissenschaften.

Es geht darum, den Unterrichtsinhalt nicht allein kognitiv zu greifen, sondern vielmehr in eine aktive Auseinandersetzung zu kommen, indem beispielsweise Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden.

Ausgangspunkt für die Handlungssituation bildet die bereits ausgeführte Leitfrage, die es zu beantworten gilt. Das Arbeiten zu der Leitfrage und die damit verbundenen Lernschritte fokussieren die Handlungskompetenzen der Lernenden.

Im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts kommen verschiedene Lernkonzepte zum Tragen, nämlich das individualisierte, das kooperative sowie das selbstgesteuerte Lernen. Somit eröffnen sich verschiedene Möglichkei-

Dimensionen der Handlungsorientierung

Öffnung des Unterrichts:

Der Unterricht öffnet sich gesellschaftlichen Realitäten, die in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck gebracht werden, wie beispielsweise durch Planspiele, Simulationen oder Exkursionen.

Einbeziehung der Lernenden:

Es geht in Gesellschaftswissenschaften um eine sinnvolle und handelnde Beschäftigung. Die Lernenden übernehmen hierbei Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse. Dies inkludiert auch das Ritualisieren von Reflexionsphasen, in denen Raum gegeben wird, sich über Erfahrungen und Einsichten auszutauschen. Darüber hinaus werden die Schüler*innen in die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts einbezogen. Ein Beispiel hierfür ist die Einbeziehung der eigenen Leitfragen in die Unterrichtskonzeption. In der konsequenten Umsetzung bedeutet dies, dass sich die Lernenden aktiv mit Teilaspek-



Lernen mit Kopf, Herz und Hand

Illustration
Margot Kreuder

ten eines Themas befassen, in denen ihr persönliches Interesse liegt. Damit kommt der Selbstständigkeit sowie der Eigenständigkeit eine bedeutsame Rolle zu und die Schüler*innen verlassen die Rolle des Konsumenten von bereits vorstrukturiertem Wissen.

Die Rolle der Lehrkraft

Im handlungsorientierten Unterricht wird die Lehrkraft zur Lernbegleitung, die die Lernenden in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt unterstützt. In Simulationen oder Diskussionen kann die Lehrkraft entweder in die beobachtende Rolle treten oder Teile der Moderation übernehmen. Die Hauptaufgabe liegt letztendlich in der Unterrichtsvorbereitung, um eine Über- und Unterforderung der Lernenden zu vermeiden und die Inhalte sachgerecht aufzubereiten und im Vorfeld zu strukturieren.

Projektorientierung

Ein wesentlicher Bestandteil des handlungsorientierten Lernens ist das Arbeiten in projektartig angelegten Lernarrangements. Das Ziel liegt in der Erstellung eines Lernprodukts, dies kann sowohl gegenständlich als auch kognitiver Natur sein. Wichtig ist, dass die Lernenden ins Handeln kommen. Hierbei werden drei Handlungsformen unterschieden:

- **Reales Handeln:** Damit kann die Teilnahme an einer Exkursion ebenso gemeint sein wie das Führen eines Interviews oder das Durchführen einer Umfrage.
- **Simulatives Handeln** im Rahmen von Debatten, Rollenspielen oder Planspielen
- **Produktives Handeln** wie das Erstellen von Flugblättern, Präsentationen oder Wandzeitungen

Handlungs- und Projektorientierung leisten einen zentralen Beitrag zum Aufbau von Wissensbeständen und bedeuten gleichzeitig eine Reflexion über das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden. Es geht darum, Lernende zur Auseinandersetzung mit sinnstiftenden Fragestellungen und Themen zu befähigen und den Arbeitsprozess in der Funktion der Lernbegleitung zu unterstützen. Daher verändert sich die Rolle der Lehrperson insofern, als dass sie eine moderierende oder coachende Funktion übernimmt. Vermeintliche Fehler der Lernenden sind Teil des Prozesses und müssen zwingend reflektiert und aufgearbeitet werden, um nachhaltiges Lernen zu ermöglichen.

Quellen

- ¹ Vgl. Witt, Dirk (2022): Leitfragenorientierung. In: Witt, Dirk / Knigge-Blietschau, Johann / Sieber, Christian (Hg.): Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften, Frankfurt/M., S. 120 - 121.
- ² Vgl. Vgl. Witt, Dirk (2022): Leitfragenorientierung. In: Witt, Dirk / Knigge-Blietschau, Johann / Sieber, Christian (Hg.): Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften, Frankfurt/M., S. 115 - 119.
- ³ Vgl. Graf, Gunther und Witt, Dirk (2023): Leitfragenorientierung. In: Wochenschauverlag, Gesellschaftswissenschaften, Witt, Dirk (Hg.), Unterrichtsplanung im Team: Ein Gewinn für den Unterricht, S. 28 – 32.