

# Handlungstheorie und Unterricht – Probleme und Perspektiven

*Hartmut Giest*

## 1. Problem

Der Handlungsbegriff und die theoretische Reflexion darüber sind zentrale Momente jeder Wissenschaft, die sich mit dem Menschen befasst. Handlung wird als basaler Ausdruck menschlicher intentionaler Aktivität angesehen. Die gesamte menschliche Kultur, das Menschsein ist auf (menschliches, d.h. bewusstes und im sozialen Rahmen vollzogenes) Handeln zurückzuführen. Insofern ist verständlich, dass sich Philosophie (mit der Handlungstheorie als philosophischer Teildisziplin), Soziologie und Psychologie besonders intensiv mit dem Handlungsbegriff beschäftigen.

Von daher ist zu erwarten, dass der Handlungsbegriff auch für die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft sowie die Didaktik bzw. Unterrichtswissenschaft im Besonderen wichtig ist. Da der Handlungsbegriff zentral mit dem Kompetenzbegriff zusammenhängt (Kahlert 2015), sollten dieser sowie jener der Handlungsorientierung eine bedeutsame Rolle in der Unterrichtsforschung spielen, zumal die Kompetenzorientierung – wenigstens seit der „Klieme-Expertise“ (BMBF 2007) – Unterricht und seine Entwicklung in Theorie und Praxis (vgl. auch GDSU 2013) bestimmt.

Das ist aber offenbar nicht der Fall (Gerstenmaier 2010). Martens (2012, 203) konstatiert daher für pädagogische Arbeiten:

*„Ein wenig verwunderlich ist es, dass der explizite Rückbezug auf handlungstheoretische Modelle in vielen Arbeiten nur am Rande thematisiert wird. Auch wenn in der Selbstregulationsliteratur die Gleichsetzung von Lernen und Handlung als weitgehend akzeptiert gilt (vgl. Landmann et al. 2009).“*

Einsiedler (1991, 41) merkt im Zusammenhang mit der Theorie des Spiels an:

*„Obwohl der Handlungsbegriff mit seinen Bestimmungsstücken wie sinnorientiertes Tun, Erwartungsabschätzung usw. gute Voraussetzungen enthält, Spiel als spezifischen Handlungstyp zu beschreiben, ist diese Forschungsrichtung nicht weiter geführt worden.“*

Das gilt wohl auch mit Blick auf das Lernen. So führt Möller (2015, 407) hinsichtlich des Sachunterrichts aus, dass zwar in den 1980er und 90er Jahren eine

intensive Diskussion zur *Handlungsorientierung* geführt wurde, diese jedoch Gefahr läuft, vergessen zu werden, wenn nicht empirisch überprüfte Entwürfe für einen handlungsbezogenen Sachunterricht vorgelegt werden.

Ein Blick in die FIS-Datenbank stützt diese Befundlage: Wenig verwunderlich ist, dass der Suchbegriff „Kompetenz“ 8501 Treffer erzielt. Erstaunlich ist jedoch, dass die Suche nach dem Begriff „Handlung“ nur noch 538, eine verfeinerte Suche (Schlagwort „Handlung“) 253 Treffer erbringt, wobei in der Regel soziologische (soziales Handeln), psychologische (Wissen und Handeln) oder politische und berufliche Aspekte, Lehrerhandeln und pädagogische Qualität sowie ökologisches Handeln dominieren, kaum aber Unterricht und Lernen. Das Schlagwort „handlungsorientierter Unterricht“ erzielt nur 60 Treffer (dominiert von Berufsbildung) und „handelndes Lernen“ gerade 6 Einträge, davon nur einen, der sich mit dem Grundproblem Lernen im (hier naturwissenschaftlichen) Unterricht direkt befasst.

Wenn die GDSU ihre letzte Jahrestagung (2017) zur Thematik „Handeln im Sachunterricht – konzeptionelle Begründungen und empirische Befunde“ durchführte, kann vermutet werden, dass dies auch den oben geschilderten Befunden geschuldet ist. Wir wollen das gewählte Tagungsthema zum Anlass nehmen, nach tieferen Ursachen für die genannte Problemlage zu suchen.

Die Analyse der (relativ wenigen) aktuellen Literaturbeiträge<sup>1</sup> zum Thema lässt eine Reihe von Ursachen vermuten. Diese sollen im Folgenden analysiert werden, um daraus Handlungsanregungen für die Forschung abzuleiten:

- Der Handlungsbegriff und seine theoretische Rahmung sind weitgehend unscharf, weil ihre Wurzeln zwar benannt, aber nicht expliziert werden, um Möglichkeiten, Reichweite aber auch Grenzen der Ansätze genau zu analysieren. Ohne genaue Kennzeichnung der zugrunde liegenden Handlungstheorie bleibt ein Verweis auf einen „handlungstheoretischen Ansatz“ weitgehend wirkungslos.
- Handlungsregulation wird vor allem unter psychologischen Aspekten (Motivation und Volition als Momente der Handlungsregulation), nicht aber mit

---

<sup>1</sup> Ein Blick in 135 einschlägige seit 2005 erschienene Enzyklopädien und Überblickswerke bzw. Sammelbände zeigt, dass 84 keine Kapitel zum Thema oder den Schlagworten „Handlung“, „Handlungsorientierung“, „handlungsorientiertes Lernen“) aufweisen, 33 Werke enthalten entsprechende Schlagworte im Register, davon ca. 20 mit einem analog lautenden Titel eines Kapitels, und 18 Bände weisen Registereinträge aus, die einen Bezug zu den genannten Schlagworten vermuten lassen.

Blick auf Teilhandlungen/ Komponenten der Regulation der (Arbeits-) Handlung als ursprünglicher Handlung behandelt, weshalb die Anwendung mit Blick auf Unterricht und seine Gestaltung (didaktische Tiefenanalyse) unterbelichtet bleibt. Lehrer- und Schülerhandeln stehen dadurch nebeneinander und werden nicht im Rahmen eines Gesamtsubjekts aufeinander bezogen. Aus psychologischer Perspektive rückt zudem das Individuum als Subjekt des Handelns in den Mittelpunkt der Analyse. Und obwohl bekannt ist, dass Tätigkeit, Handeln als typisch menschliche Verhaltensqualität (intentional, bewusst) einen sozialen Ursprung und ein soziales Wesen haben, werden nicht Interaktion und das Zusammenspiel von instrumentellem und kommunikativem Handeln im Rahmen der Kooperation untersucht und Denken nicht konsequent als interiorisierte Kooperation (Galperin 1963, 1973, 1980, Zuckerman 2004) aufgefasst.

- Viele Autoren nehmen im Zusammenhang mit kognitivistischen Ansätzen (handelndes Lernen, Wissen und Handeln, lernendes Handeln) wenigstens implizit Bezug auf den (radikalen) Konstruktivismus und die Systemtheorie, ohne deren Grenzen zu explizieren. Damit werden theoretische Grundprobleme nicht sauber behandelt und mögliche Lösungsansätze für Paradoxien nicht kenntlich gemacht bzw. diskutiert.
- Da Didaktik und Lehr-Lern-Forschung fremdeln, fehlt es an konkreten empirischen Arbeiten auf der Ebene der psychologischen Didaktik, die zeigen könnten, wie handlungsorientierter Unterricht zu konkreten Lerneffekten im Sinne der Kompetenzentwicklung beitragen kann.

## **2. Handlungsbegriff**

Das Gemeinsame der Auffassungen zum Menschen (Anthropologie) besteht im Versuch, dessen Besonderheiten und die seiner Aktivität, welche ihn unter allen Lebewesen auf der Erde auszeichnet, zu erklären. Daran hat sich nichts geändert, auch wenn inzwischen die Erkenntnislage der Wissenschaft und die gesellschaftliche Entwicklung die Grenzen zwischen Mensch, Tier und Maschine (wie Computer oder Roboter) aufweichen. Einerseits sind die Unterschiede zwischen Menschen und Tieren geringer als gedacht, sodass Handeln in seiner menschlichen Herausgehobenheit zunehmend in Frage gestellt wird (Alisch & Möbius 2009). Andererseits verändern Gentechnik und Neurobiologie die lange als unerschütterlich angesehenen Grenzen zwischen menschlicher Natur und Kultur,

indem direkte Eingriffe in die menschliche Natur möglich werden, wovon dann auch das menschliche Handeln betroffen ist. Außerdem wird der freie Wille (als Ausdruck der Freiheit menschlichen Handelns und der dadurch möglich werdenden relativen Unabhängigkeit von der Natur) von der Neurobiologie in Zweifel gezogen (Gerstenmaier 2010), bzw. es werden ernstzunehmende Zweifel an der nur oder dominant vom Bewusstsein gesteuerten intentionalen Handlung geäußert. Zwar ist der kleinste gemeinsame Nenner aller psychologischen Auffassungen vom Handeln die Bewusstheit und Zielgerichtetheit (Hiemisch 2009), dennoch muss man von einem kaum aufzuklärenden Zusammenspiel bewusster, unterbewusster und unbewusster Prozesse beim Handeln ausgehen (Martens 2012).

Handeln sollte also auf verschiedenen Ebenen und unter Kennzeichnung der jeweiligen Rahmentheorie gekennzeichnet werden.

Auf einer eher philosophischen Ebene ist Handeln (Akt) die Eigenschaft eines (handelnden) Subjekts, welches auf die Objekte der Umwelt in spezieller Art und Weise zielgerichtet einwirkt. Handeln ist also zielgerichtete Aktivität. Subjekte besitzen diese Eigenschaft, welche allerdings von Aktivitätsauffassungen in Naturwissenschaften (z.B. Radioaktivität) abgegrenzt werden muss.

Betrachtet man den Menschen, so kommt das (entwickelte Selbst-)Bewusstsein hinzu. Handlungen sind *intentional und bewusst*. An dieser Stelle muss diese Besonderheit der *reflexiven* Akte aufgeklärt werden, was nur auf der psychologischen Theorieebene möglich ist. Als Psychologe versteht Aebli unter Handlungen „zielgerichtete, in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge, die ein fassbares Ergebnis erzeugen“ (1985, 182). Damit deutet er sowohl auf die Zielgerichtetheit als auch auf Verstehen, also eine reflexive mentale Konstruktion hin, die sinnstiftend in semantische Netze integriert werden kann (subjektive Bedeutung) und verweist auf die Existenz eines inneren Modells der Handlung (mentales Konstrukt).

Intentionale Akte und Formen kultureller Weitergabe sind z.B. bei Primaten beobachtet worden, daher kann man von einem mehr oder weniger kontinuierlichen Übergang (Zunahme der intellektuellen Fähigkeiten) zwischen Tier und Mensch ausgehen (Roth 2013). Inwiefern empirisch nachgewiesene Vorformen des Bewusstseins bei Tieren (z.B. Wiedererkennen des Spiegelbildes, Trauer u.a.) zur Annahme eines Bewusstseins (im Sinne einer neuen psychischen Qualität) berechtigen, sei dahingestellt.

Handlungen sind auf der Ebene der intentionalen, bewussten, reflexiven menschlichen Aktivität angelegt und müssen mehr oder weniger bewusst psychisch reguliert werden (zur Handlungsregulation – vgl. z.B. Hacker 1997, Leontjew 1979). Bei der Analyse der psychischen Handlungsregulation können zwei Analyserichtungen unterschieden werden. Auf der einen Seite ist die Handlungsregulation auf der Ebene motivationaler, emotionaler und volitionaler Regulation zu erwähnen (Holodynski & Oerter 2002, Martens 2012; vgl. dazu auch die Idee des Integrierten Handlungsmodells bei Hiemisch 2009), auf der anderen Seite die Handlungsregulation auf der Ebene der Strukturkomponenten der Tätigkeit/ Handlung (Tätigkeitstheorie – Leontjew 1979, Giest & Lompscher 2006, Ettrich & Kossakowski 1973). Wegen der stringenteren Bezüge zu Unterricht und Lernen (die zielgenaue Beeinflussung der motivationalen, emotionalen und volitionalen Regulation des Handelns ist eher Aufgabe des Psychotherapeuten) gehen wir vor allem auf letztere ein, zumal mindestens in der Hälfte aller Beiträge zum Problem der Handlungsregulation dieser Bezug (aus Unkenntnis der sowjetischen Psychologie) unbeachtet bleibt.

Die psychische Struktur der Tätigkeit besteht nach Leontjew aus den Komponenten Subjekt – Motiv – Gegenstand – Handlung. Der Zusammenhang zwischen den Strukturkomponenten lässt sich etwas vereinfacht so kennzeichnen: Wenn ein Bedürfnis eines Subjekts auf ein Umweltobjekt trifft, von dem das Subjekt erwartet, dass es der Bedürfnisbefriedigung dienlich ist, entsteht ein darauf gerichtetes Motiv, welches auf dieses Objekt gerichtete Aktivitäten antreibt: So wird psychisch aus dem Objekt der Gegenstand der Tätigkeit. Die Qualität der Aktivitäten (Manipulation, Handlung, Operation) hängt von den Handlungsvoraussetzungen ab. Verfügt das Subjekt über ein entsprechendes internes Handlungsmodell (und die dazu erforderliche kognitive Kapazität), kann mit dessen Hilfe die äußere Handlung orientiert und reguliert werden (vollständige Handlung): Im Sinne einer bewussten Handlungsregulation (in Abgrenzung von unbewusst regulierten Operationen) stellt sich das Subjekt Ziele und entsprechende, d.h. zielorientierte, Aufgaben, die wiederum über Teilhandlungen und Operationen, welche am Handlungsgegenstand angreifen, das Ziel erreichen lassen. Die Handlung ist also die zentrale Komponente der Tätigkeit. Letztere entwickelt sich vor allem über das Handeln (vgl. auch Jantzen 2002, Giest & Lompscher 2006, Giest 2017). Leontjew (1979) betrachtet daher die Handlung als zeitlich und logisch strukturierten Abschnitt, als kleinste systemerhaltende Einheit der Tätigkeit (die Grundmerkmale der Tätigkeit aufweist).

### 3. Handlungsregulation

Die Qualität der Handlung ist durch Besonderheiten der Handlungsregulation bestimmbar (Handlungsantrieb – Motiv; Handlungsorientierung – Orientierungsgrundlage, Handlungsausführung, Handlungskontrolle und -bewertung). In der Regel kann diese am Vorhandensein der Komponenten der Handlungsregulation, am Grad der Selbständigkeit des Handelns bzw. im Lern-Lehr-Zusammenhang am Umfang und der Qualität der Handlungsunterstützung (Handlungshilfen) beobachtet und bewertet werden. Betrachtet man die psychische Struktur der Handlung, dann sind wenigstens vier Ebenen zu unterscheiden:

1. die Ebene der *Tätigkeit*, welcher antriebsseitig ein Motiv zugeordnet ist, welches dazu führt, dass ein Umweltobjekt zum Gegenstand der Tätigkeit wird;
2. die *Handlungsebene*, der antriebsseitig ein Ziel zugeordnet ist, wobei eine Tätigkeit aus verschiedenen Handlungen und Teilhandlungen aufgebaut sein kann;
3. die Ebene der *Operation*, wobei je nach Genese zwei Formen zu unterscheiden sind: a) die „bewusste“ Operation, welche aus einer Handlung, durch Verkürzung und Automatisierung (vgl. dazu den Begriff der Interiorisation bei Galperin a.a.O.), entstanden ist und nur aus diesem Grund „bewusst“ heißt, denn sie selbst ist beim Handeln genauso unbewusst, wie auch b) die „unbewusste“ Operation, welche durch psychische Anpassung an die Handlungsbedingungen entstanden ist;  
(Durch das wiederholte Vollziehen des Handlungsvollzugs (Üben) wird die Handlung im Sinne der Operationalisierung automatisiert. Beide Prozesse dienen der psychischen Ökonomie, da der bewusst kontrollierte Vollzug von Handlungen energetisch aufwändig ist und kognitive Kapazität beansprucht – cognitive load.)
4. die Ebene der *funktionalen* (nervalen) *Blöcke*, die Grundbausteine der Operationen darstellen (die Aktivität dieser Blöcke kann man mit bildgebenden Verfahren sichtbar machen).

Auf der Ebene der Pädagogik/ Erziehung spielt der Zusammenhang von Wissen und Handeln eine besondere Rolle. Handlungen sind zentrale Momente beim Erwerb von Wissen (siehe etwa Aebli 1980/81, 1988, Koch & Labudde 2013). Möller (2015) unterscheidet etwa lernzielorientierte Ansätze („Lernen zu Handeln“) von entwicklungs- und kognitionstheoretisch orientierten Ansätzen („Lernen durch Handeln“) und verweist darauf, dass der Begriff der Handlung

zu explizieren ist, um die Reduktion auf manipulatives Handeln (hands-on-Aktivitäten) zu verhindern. Andererseits sind insbesondere das Problem des „trägen Wissens“ (Renkl 2010) als Resultat der Übermittlungsstrategie im Unterricht (Giest & Lompscher 2018, Aebli 1985) als Problem einer fehlenden Anwendbarkeit des Wissens, sowie das Problem der Kluft zwischen Wissen und Handeln (Gesundheits- und Umwelterziehung) bekannt. Ein wichtiger Ansatz, um diese Probleme zu überwinden, ist die pädagogische Orientierung auf eine vollständige Handlung (Giest & Lompscher 2006, KMK 2011, Hacker & Volpert 1983, Volpert 1999, Hacker 1997, Rolus-Borgward 2003, Martens 2012).

In diesem Zusammenhang ist ein weiteres Problem anzumerken, auf das bereits Bereiter und Scardamalia (1989) hinwiesen. Schüler sehen ihre erste Aufgabe darin, Schularbeit(en) zu leisten. Leider verführt eine begriffliche Unschärfe (vor allem in der didaktischen Literatur), nämlich die Identifikation von Lehr- und Lernziel (man spricht in beiden Fällen von Lernzielen) als auch von Lehr- und Lernaufgabe (es wird stets von Lernaufgaben gesprochen, die Schülern gestellt werden)<sup>2</sup>, dazu, einerseits wesentliche pädagogische Zusammenhänge im Unterricht auszublenden (z.T. dann auch nicht empirisch zu untersuchen) und andererseits, die Schüler indirekt auf Schularbeit zu orientieren. Wieser (2013, 101) schreibt dazu:

*„Verbleibt jedoch der Modus der Entwicklung von Lernaufgaben in der präskriptiven Tradition, bleibt empirisch unerforscht, wie Lernaufgaben zwischen Lehrern und Schülern in der natürlichen – das heißt nicht experimentell verfremdeten – Situation des Unterrichts verhandelt werden. Diese Leerstelle unterstreicht das methodologische Desiderat, Wege der Untersuchung von Pädagogik als Praxis der Erziehung, Vermittlung und Bildung in der Form ihres Auftretens im Unterricht zu entwickeln (Gruschka 2011, 209).“*

Seidel (2011, 615-616) betont die Bedeutung der Internalisierung und Annahme der Ziele des Lehrers als eigene Lernziele, denn Studien belegen für diesen Fall „positive Wirkungen auf das konzeptuelle Verständnis und die Wissensentwicklung der Lernenden“.

---

<sup>2</sup> Und das gilt auch hinsichtlich der Kompetenzorientierung, wie folgendes Zitat zeigt: „Mittels authentischer, ganzheitlicher, lebensnaher Lernaufgaben will man nicht bloß einzelne Fertigkeiten trainieren oder gar ‚träges Wissen‘ vermitteln, sondern zur Bewältigung komplexer Anforderungssituationen befähigen“ (Klieme & Rakoczy 2008, 223).

Lehr- und Lernziele sind nur im Idealfall identisch, da die Handlungsträger verschieden sind. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, den Unterricht so zu gestalten, dass der Schüler Lernziele, nämlich seine eigenen, bildet. Das ist an sich nicht schwer, werden motivierende (z.B. durch das Anknüpfen an Interessen und Fragen Neugier hervorrufende oder/ und emotional ansprechende, Spaß und Freude bereitende) und zum praktischen Handeln anregende Unterrichtssituationen gestaltet: Eine anregungsreiche Lernumgebung kann wirkungsvoll dazu beitragen, dass Lernziele entstehen. Allerdings ist es erheblich schwieriger – und das ist die eigentliche Aufgabe der Lehrkraft – durch geeignetes Lehrhandeln zu erreichen, dass zu den Lehrzielen korrespondierende Lernziele beim Lernenden entstehen (z.B. Unterrichtsthema Stromkreis; Lehrziel = Vermittlung des Aufbaus und der Funktionsweise des Stromkreises; Lernziel = Wissen und Können zum Thema Stromkreis aneignen). Konkret wäre daher zu untersuchen, wie Lehr- und Lernziele im Unterricht in praktischen Situationen und nicht nur unter Laborbedingungen im Unterricht so verhandelt werden, dass eine Korrespondenz zustande kommt. Gleiches gilt für Lehr- und Lernaufgaben, denn man darf nicht ohne weiteres annehmen, dass Lehraufgaben automatisch zu Lernaufgaben werden: Lehraufgaben stellt die Lehrkraft und der Schüler erfüllt diese im besten Fall. Lernaufgaben stellt sich der Lernende selbst und führt diese, im optimalen Fall hilfreich durch die Lehrkraft unterstützt, im Wesentlichen *eigenreguliert* aus.<sup>3</sup> Damit sind wir beim zweiten Problem: Durch das Stellen von Lehraufgaben rückt der Lernende in eine Position des „Schularbeiters“, indem er seine Tätigkeit darauf richtet, (Schul-)Aufgaben zu erfüllen, deren Ziel darin besteht, Ergebnisse zu erzielen (insofern ist der Hinweis Aebli auf ein „fassbares Ergebnis“ zu ungenau). Ziel des Handelns ist hier das Ergebnis der Aufgabe, nicht aber das Ergebnis des Lernens. Die Aufgabe ist damit eine „Schularbeitsaufgabe“ und keine Lernaufgabe. Daher verpasst der Schüler in der Regel zu kontrollieren, ob und was er gelernt hat, seine Handlung bricht mit dem Ergebnis, also der Lösung der Aufgabe, ab. Leider unterstützt die Bewertungspraxis (nicht nur)

---

<sup>3</sup> Die Passung zwischen Instruktion und Konstruktion (optimales Scaffolding) ist eines der größten und wichtigsten Probleme im Unterricht (und der Unterrichtsforschung), da Lehrhilfen (individualisiert, auf sorgfältiger Diagnose beruhend) so erfolgen müssen, dass die Eigenständigkeit des Lernhandelns (Handlungsregulation mit Blick auf eine vollständige Handlung) erhalten und gefördert wird. Ein Zuviel an Lernhilfen (z.B. zu hohe Kleinschrittigkeit, zu viele Vorgaben) kann dazu führen, dass die Lernenden zum schematischen Abarbeiten verleitet werden.



an den Schulen genau diese Praktik. Es fehlt an einer vollständigen (Lern-) Handlung, die alle Momente der Handlungsregulation und insbesondere den Kontroll- und -bewertungsteil aufweist. Dies führt u.a. dazu, dass Autoren zu mehr Reflexivität beim Handeln aufrufen (Rohlf-Borgward 2003, Hiemisch 2009, Wieser 2013).

#### **4. (Radikaler) Konstruktivismus und die Kontaminierung mit der Systemtheorie**

Gerstenmaier (2010) weist daraufhin, dass in der Pädagogik Handlungstheorien bei weitem nicht die Bedeutung haben wie in Soziologie, Philosophie und Psychologie. Auch das Handlungsverständnis ist unterschiedlich, weil zweckrationales-technologisches und kommunikativ-interaktives Handeln auf dem Hintergrund des radikalen Konstruktivismus getrennt werden. Diese Trennung von Kommunikation und instrumentellem Handeln findet sich vielfach in der Literatur, auch zum Sachunterricht, und wird z.T. als Innovation für eine sinnvolle Nutzung des Handlungsbegriffs in pädagogischen Kontexten angesehen (vgl. auch Spiegel 2006, Wöll 1999, 2011). In diesem Zusammenhang verweist Gerstenmaier auf eine „Kontaminierung mit dem Systembegriff“ (a.a.O., 173).

Da die Systemtheorie, die auf dem radikalen Konstruktivismus fußt, davon ausgeht, dass die in ihr untersuchten (sozialen) Systeme durch Menschen (über ihr Handeln) nicht kontrollierbar sind, können diese nur beobachtet und interpretiert werden. Die Grundannahme ist, dass diese Systeme sich über aneinander anschließende Kommunikation, nicht aber über intentionales und selbstbewusstes Handeln entwickeln (vgl. auch Giest 2016a, b).<sup>4</sup> Das Handeln von Menschen ist dann im Sinne der Anpassung an die Systembedingungen zu verstehen und nicht als Systemgestaltung.

*In der Tat gibt es bislang keinen empirischen Beleg dafür, dass bei sozialen Systemen auf der Ebene von Gesellschaften intentionales, bewusstes Handeln beobachtbar ist.<sup>5</sup> Sie entwickeln sich über von Medien vermittelte Kommuni-*

---

<sup>4</sup> „Soziale Systeme bestehen demnach nicht aus Menschen, auch nicht aus Handlungen, sondern aus Kommunikationen“ (Luhmann 1986, 269.)

<sup>5</sup> Der Versuch, dies in der sozialistischen Gesellschaft über ideologische Beeinflussung zu erreichen („sozialistische Menschengemeinschaft“, „planmäßige, harmonische, allseitige Entwicklung der Volkswirtschaft“ u.a.) ist auf der ganzen Linie gescheitert. Und er musste scheitern, da einerseits die Wissenschaftlichkeit der Ideologie zwar behauptet, in der Pra-

*kation, die – sowie alle anderen Phänomene – von den Individuen oder Gruppen lediglich beobachtet und bedeutet werden kann (Konstruktion von Sinn – Interpretation). Charakteristisch für Konstruktivismus und Systemtheorie ist, dass dem Subjekt die Rolle des Beobachters verliehen wird, der darauf verwiesen ist, Sinn parallel zu den anderen Beobachtern zu konstruieren, wodurch sowohl Wahrheit als auch die unmittelbare Wechselwirkung von Subjekten ausgeschlossen ist.*

Den Menschen und seine Tätigkeit nicht als Element sozialer Systeme zu behandeln, trennt Kooperation und Kommunikation. Diese Trennung orientiert sich an der Erscheinung einer immer mehr sich verselbständigenden Kommunikation, bei der ein Zusammenhang mit der Kooperation kaum noch zu erkennen ist (durch die Medienentwicklung haben sich Kooperation und Kommunikation [Handeln und Denken], die einst eine untrennbare Einheit bildeten, voneinander entfernt). Damit verbunden ist das Problem, dass Bildung und Erziehung eher die Zielstellung haben, im Sinne der Anpassung des Handelns der zu Bildenden an die durch Kommunikation erzeugten Veränderungen im sozialen System zu wirken, anstatt emanzipativ zur Veränderung des Systems bereit zu sein. (Vgl. zur Kritik an der Systemtheorie in Wikipedia das Stichwort „Systemtheorie“ (Luhmann) <http://de.wikipedia.org/wiki/Systemtheorie> [08.09.17].)

Eine solche an der Erscheinung orientierte Argumentation blendet das Wesen der Handlung aus, das in seiner Gegenständlichkeit (ursprünglich instrumentelles Handeln) zu sehen ist (Leontjew 1979, 2012), denn in der ursprünglichen Form ist Handeln eben Teil der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt auf einen Gegenstand gerichtet. Handeln ohne Gegenstand ist sinnlos, denn Handlung konstituiert sich in der widersprüchlichen Einheit (der Gegensätze) Subjekt <-> Objekt, Handelndes Subjekt <-> Handlungsgegenstand. Diese aktive, vor allem auf ihre Gestaltung/ Veränderung gerichtete intentionale Auseinandersetzung mit der Umwelt (Handeln) ist kulturellen Ursprungs und dem Wesen nach gesellschaftlich: individuelles Handeln ist aus dem gemeinsamen Handeln entstanden (kultureller Evolutionsvorteil des Menschen). Die Kooperation ist aber

---

xis aber durch klassenkämpferischen Voluntarismus ersetzt wurde. Auf der anderen Seite ist es fraglich, ob die Entwicklung sozialer Systeme deterministisch auf gesetzmäßige Zusammenhänge zurückgeführt bzw. diese erkannt und in Praxis umgesetzt werden können. Nichtsdestotrotz kommt dem (wenigstens in Teilen vollzogenen) intentionalen Handeln von Gesellschaften mit Blick auf die Bewältigung der globalen Probleme unserer Welt eine wachsende Bedeutung zu.

der Ursprung der Handlung. Zur interpsychischen Regulation der Kooperation bedarf es der Kommunikation: Der instrumentelle und kommunikative Teil der Handlung bilden daher eine untrennbare Einheit. Beim individuellen Handeln ist letzterer lediglich nach innen verlegt worden, als interiorisierte Kommunikation (mit sich selbst – vgl. Zuckerman 2004).

Im Rahmen der gesellschaftlichen (kultur-historischen) Entwicklung entfalteten sich sowohl Kooperation (Entwicklung von Arbeit und Produktion) und damit wechselwirkend Kommunikation (Medienwirkung), sodass es so erscheint, als würde sich die Kommunikation von der Kooperation abgesetzt (sich verselbstständigt) haben. Es sieht dann so aus, als ob nicht mehr das Handeln, sondern die Kommunikation soziale Systeme bestimmt (vgl. ausführlich dazu Giest 2016b).

Daher entsteht der für komplexe soziale Systeme nicht zu leugnende Eindruck, dass diese nicht durch Handlungen, sondern durch Kommunikation bestimmt sind. Das Problem der systemtheoretischen Analyse elementarer sozialer Systeme (z.B. auf der Ebene von interagierenden Individuen – Paare, Gruppen) besteht darin, dass a) die Interaktion auf die Kommunikation reduziert und b) die Möglichkeit der Handlung eines Gesamtsubjekts ausgeschlossen wird. Damit bleibt den Subjekten nichts weiter übrig, als ihr Handeln Systembedingungen interpretierend an diese anzupassen.

Für die Pädagogik, die Unterricht als Interaktion von Lehren und Lernen versteht, spielt in diesem Zusammenhang das Problem der doppelten Kontingenz eine besondere Rolle (Wieser 2013). Kontingenz bedeutet, dass eine Handlung – weil subjektiv, d.h. der Sinn liegt nur im Subjekt – von einem anderen Subjekt nur interpretiert werden kann. Handlungen können sinnvoll (sie sind es in der Regel) aber nicht richtig sein; d.h., sie sind subjektiv sinnvoll, intersubjektiv haben sie ggf. aber keine oder eine nicht intendierte Bedeutung. Mit anderen Worten: Im Rahmen einer interaktionalen Beziehung muss die vom zweiten oder einem anderen Subjekt beobachtete Handlung des ersten interpretiert, also bedeutet werden. Aber das gilt dann auch für das erste Subjekt mit Blick auf die Handlungen des zweiten – doppelte Kontingenz. Doppelte Kontingenz bedeutet, dass Handlungen gegenseitig interpretiert werden müssen. Darin kommt systemtheoretisch das Technologieproblem der Didaktik zum Ausdruck oder auch das sogenannte Pädagogische Paradox. Setzt man eine Subjekt-Objekt-Relation voraus und betrachtet man nur autopoietisch sich entwickelnde individuelle Subjekte, so ist die Subjekt-Subjekt-Relation ausgeschlossen: Subjekte können sich

nicht als Subjekt zu anderen Subjekten verhalten. Daher ist das „Lernen machen“ als Subjektwirkung auf das Objekt Schüler theoretisch nicht möglich, genauso wie die Anwendung einer Technologie im Unterricht, weil Schüler nur als Subjekte, nicht aber als Objekte lernen können.

Wieser (a.a.O., 103) führt dazu aus:

*„Im Unterricht sind die Ziele des Lehrers, Zweck der Ziele und Mittel, mit denen Ziel und Zweck erreicht werden sollen, der Interpretation durch Schüler ausgeliefert. Erst in Folge ihrer Interpretation handeln Schüler bezogen auf Ziele, Zwecke und Mittel des Lehrers. Ebenso sind Lehrer darauf angewiesen, die ausgedrückten Interpretationen von Schülern im eigenen Handeln zu berücksichtigen, sofern zwischen Schülern und den im Unterricht präsentierten Zielen, Zwecken und Mitteln vermittelt werden soll. Die beiderseits geleisteten Handlungen und Interpretationen prägen den Verlauf von Unterricht.“*

Betrachtet man diese Aussage genauer, so zeigt sich ihre Begrenztheit, denn dies trifft nur auf zwei autonome Subjekte zu, die parallel konstruieren. Wird gemeinsam im Sinne eines Gesamtsubjekts (gemeinsame(r) Ziele, Gegenstand, Handlungen) = gemeinsame Tätigkeit gehandelt, dann müssen die Handlungen nicht mehr gegenseitig interpretiert werden, sondern ihre objektive Bedeutung fällt in diesem Moment mit dem subjektiven Sinn beider gemeinsam handelnden Subjekte zusammen (siehe auch Problem der Wahrheit vs. Viabilität). Aber das gilt nur im Falle eines Gesamtsubjekts, was in der Realität nur annähernd und nur in dem Maße (vor allem mit Blick auf Gesellschaften als intentional und bewusst handelnde Systeme) erreicht werden kann, indem die Teilkomponenten tatsächlich übereinstimmen. Wenn also der Gegenstand, das Ziel und die Handlungen absolut identisch sind, dann ist auch der Sinn der Handlung im Moment des darauf bezogenen Handelns identisch mit der Bedeutung (Sinn bezogen auf das Gesamtsubjekt).<sup>6</sup> Z.B. ist diese Identität wohl sehr gut in Notsituationen zu beobachten, in denen man sich wortlos und fast blind versteht und handelt. Sobald Zeit zur Interpretation (auf dem Hintergrund unterschiedlicher Sichtweisen, Bedürfnisse u.a.) bleibt, verändert sich das. In der Regel ergeben sich daher

---

<sup>6</sup> Außerhalb von gemeinsamen Handlungssituationen rücken die jeweiligen, dann nicht gemeinsam Handelnden in die Beobachterrolle: Da der gemeinsamen, geteilten Sinn stiftende Gegenstand fehlt, auf den sich die Handlungen beziehen, bleibt nur die Interpretation des Handelns der anderen Subjekte – es muss dann der Sinn der Handlungen der anderen parallel konstruiert werden.

beim Gegenstand und bei der Zielstellung des Handelns subjektive Unterschiede.

Die Lösung des Problems der Zielübernahme bzw. des Zusammenwirkens von Lehren und Lernen ist nicht auf der Ebene der Erscheinungen, sondern nur bei Beachtung des Wesens menschlicher Tätigkeit – hier des inneren Zusammenhangs zwischen Lehr- und Lerntätigkeit – möglich. Was im gesellschaftlichen Maßstab (noch) nicht gelingt, ist bei der Lehr-Lern-Kooperation durchaus zu erreichen. Es geht um ein intentional und bewusst handelndes Gesamtsubjekt, im Rahmen dessen Subjekte über ihre individuelle Tätigkeit zusammenwirken, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Im Rahmen eines Gesamtsubjekts, wobei die Ziele, Motive, die Gegenstände und Mittel der individuellen Tätigkeit korrespondieren, ist die aus radikal konstruktivistischer Sicht unmögliche direkte gegenseitige Beeinflussung und ein wegen des gemeinsamen Gegenstandes und darauf bezogenen Sinns weitgehendes Verstehen der Tätigkeit/ Handlungen des jeweils anderen möglich. Korrespondieren Lehr- und Lerngegenstand, dann sind sowohl Lehr- als auch Lernhandlungen auf den mehr oder weniger gleichen Gegenstand gerichtet, wodurch die kommunikativen Teile des gegenständlichen Handelns sich ebenso auf diesen beziehen lassen und gegenseitig nicht unscharf interpretiert, sondern genau verstanden werden können. Der gemeinsame Gegenstand, die korrespondierenden Ziele und Handlungen machen es möglich, mehr oder weniger direkt aufeinander bezogen zu handeln, wobei die Kommunikation zur Regulation der Kooperation dient (gegenseitiges Abstimmen der individuellen Tätigkeit mit Blick auf ein gemeinsames Ziel und einen gemeinsamen Gegenstand).

Also geht es nicht in erster Linie darum, dass Ziele vom Schüler übernommen werden, sondern dass im Rahmen der Kooperation/ Interaktion ein Gesamtsubjekt entsteht, indem über ein gemeinsames Ziel und darüber verhandelt wird, bezogen auf welchen Gegenstand und mit Hilfe welcher Mittel dieses erreicht werden soll. Konkret bedeutet dies aus didaktischer Sicht: Die *Motivierung* ist so zu gestalten, dass Lernmotive entstehen, d.h. ein Objekt als sinnvoll erscheint, um eigene Lernbedürfnisse zu befriedigen. Die *Zielorientierung* ist so zu gestalten, dass der Schüler sich selbst (problemlösend) Ziele setzt (z.B. indem er den Lerngegenstand daraufhin analysiert, welche Handlungen an ihm erforderlich sind, um das Ziel zu erreichen und welche davon ihm selbst noch nicht möglich sind). Die *Arbeit am Stoff* ist so zu gestalten, dass der Schüler bei der Planung, Ausführung, Kontrolle und Bewertung des eigenen Lernhandelns so

unterstützt wird, dass er diese selbst regulierend vollziehen kann – Modell eines entwicklungsfördernden Unterrichts – vgl. Giest 2017).

## 5. Fremde Schwestern

Ein weiterer Grund für die relativ geringe Bedeutung des Handlungsbegriffes in der Pädagogik könnte im Fehlen eines Bindegliedes zwischen den fremdelnden Disziplinen Didaktik und Lernpsychologie gesehen werden (Terhart 2002, Wieser 2013). Es fehlt an einer theoretischen Brücke zwischen beiden Disziplinen, die in der Psychologischen Didaktik zu suchen ist (Aebli 1970, 1985, 1987, Oser & Baeriswyl 2001), allerdings ist dieser Ansatz weder in theoretischer, noch in empirischer Hinsicht weitergeführt worden.<sup>7</sup>

Der systematische Unterschied zwischen beiden Disziplinen ist auch mit einem unterschiedlichen Gebrauch des Handlungsbegriffes verbunden. Wieser (a.a.O.) arbeitet diesen Unterschied heraus, indem er daraufhin deutet, dass die Didaktik von einer *Subjekt-Objekt-Relation* (auf philosophischer Ebene) ausgeht, die Lehr-Lern-Forschung jedoch das *Individuum* betrachtet. Für die Psychologie ist selbstredend die Psyche von Interesse und diese ist nun einmal an das Substrat Gehirn gebunden, welches nur bei Individuen anzutreffen und zu untersuchen ist. Ferner wird im Rahmen der Lehr-Lern-Forschung die Effizienz des Lernens als Forschungsfrage thematisiert, nicht aber das für Unterricht konstituierende Verhältnis von Lernen und Lehren, also die Interaktion beider Aspekte (wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln zweier Subjekte – siehe didaktisches Paradox). Werden Lernen und Lehren im Rahmen der Lehr-Lern-Forschung thematisiert, dann müssen forschungsmethodisch entweder Lernen (Lernhandeln) oder Lehren (Lehrhandeln) und deren Bedingungen/ Faktoren untersucht werden. Steht Lernen im Fokus, wird Lehren eine sauber zu kontrollierende Untersuchungsbedingung (die Subjektivität des Lehrens geht dabei verloren – beispielsweise muss sich die Lehrkraft dann an den Untersuchungsplan halten), wird Lehren als unabhängiger Faktor untersucht, so erscheint Lernen als abhängige Variable, wobei die Subjektivität des Lernens die Untersuchung stört, kann man doch nicht mehr kontrollieren, ob die Lerneffekte auf das Lehren oder das Lernen zurückzuführen sind.

---

<sup>7</sup> Die diesbezüglichen Bemühungen in der kultur-historischen Schule und Tätigkeitstheorie in den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts sind weitgehend unbeachtet geblieben (siehe weiter unten).

*„In der Konzeption der Handelnden bestehen also beträchtliche Unterschiede zwischen den beiden Paradigmen, innerhalb scheinen die Konzeptionen von Subjekt bzw. Individuum jedoch relativ stabil und unumstritten. Allerdings wird anhand der genannten ontologischen Annahmen der Didaktik sowie der Lehr-Lern-Forschung deutlich, dass Handeln konzeptuell nicht in Theorien integriert wurde. Handeln ist somit eine konzeptuelle Leerstelle in Theorien beider Paradigmen“ (Wieser a.a.O., 99).*

Daher werden in der pädagogisch-psychologischen Forschung handlungstheoretische Modelle nur am Rande thematisiert (Martens 2012). Was die Didaktik betrifft, so finden sich bei Klafki in dessen *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (1985) zwar Hinweise auf die Berücksichtigung von handlungstheoretischen Momenten (vgl. a.a.O. 193f.), aber Klafki reduziert seine Rezeption auf Einzelaspekte (z.B. die Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen) und sieht nicht die dahinter stehende Lerntheorie, sondern betont, dass die theoretischen Aussagen weder neu, noch von angemessener Reichweite (mit Blick auf den Bildungsbegriff) wären (a.a.O. 284). Zwar wird von Klafki die Bedeutung der Lernpsychologie für die Didaktik nicht negiert, aber auch nicht differenziert entfaltet, sondern nur da in den Dienst genommen, wo es aus didaktischer Sicht geboten erschien. Aebli (1970, 1985, 1987) wiederum legt zwar eine psychologisch begründete Didaktik vor, diese fußt jedoch auf der Lern- und Entwicklungstheorie Piagets (vgl. Staub 2006) und kann aus diesem Grund die bei Klafki gemachten Aussagen bzw. seinen didaktischen Ansatz nicht sinnvoll integrieren.

Hinzu kommt, dass die lernpsychologische und didaktische Ansätze verbindende kultur-historische Didaktik (Leontjew 1979, Jantzen 2002, Giest 2013) nicht nur hierzulande nur aspekthaft (z.B. das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung von Wygotski) zur Kenntnis genommen wurde, insgesamt jedoch weitgehend unbekannt blieb (vgl. auch Giest 2017), obwohl sowohl Aebli's kognitive Handlungstheorie als auch die kultur-historische Schule bzw. Tätigkeitstheorie als Begründungszusammenhang für einen handlungsorientierten Unterricht gesehen werden (Giest 2004, Gudjons 1994, Weidenmann & Krapp 2001, Pitsch 2011).

In Tabelle 1 sind die Unterschiede zwischen den beiden „fremden Schwestern“ noch einmal zusammenfassend dargestellt. Es sei dazu aufgerufen, an dem gekennzeichneten Bindeglied psychologische Didaktik zu arbeiten, um einerseits mit Blick auf das Problem „Handlung“ und „handlungsorientierter Unterricht“

empirisch voranzukommen und andererseits über rein deskriptive Erkenntnisse zu empirisch validierten präskriptiven zu kommen, die den Anwendungsbezug in der Praxis deutlich werden lassen (siehe auch Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, BMBF 2017).

**Tabelle 1: Unterschiede zwischen Didaktik und Lehr-Lern-Forschung (LLF) (nach Wieser 2013 zusammengestellt)**

Aspekt/ Konzept	LLF	Didaktik
Handelnde	<i>Individuen</i> streben nach Selbstregulation ihrer Aktivität	<i>Subjekte</i> treten Objekten handelnd (aktiv) gegenüber
Zieldimension	Effizienz mit Blick auf <i>Kompetenzen</i> zur Bewältigung komplexer gesellschaftlicher Anforderungssituationen (Klieme & Rakoczy 2008), d.h. Tendenz zu funktional-technokratischen Erziehungszielen	<i>Bildung</i> als Bedingung (eigen-) verantwortlichen Handelns, d.h. sinnstiftend als Persönlichkeit handeln – Tendenz zu emanzipatorisch-demokratischen Bildungszielen
Aufgaben	werden mit Blick auf komplexe Anforderungen in experimentellen Situationen entwickelt	werden mit Blick auf subjektive Bildungsprozesse auf (bildungs-)theoretischer Ebene entwickelt
Kontingenzproblem, doppelte Kontingenz	da Individuen betrachtet werden, tritt dies nicht auf	Technologieproblem – Lösung: Reflexivität steigern, Interpretation üben
Ziele	effizient zu instruierendes Individuum	mündig an Gesellschaft partizipierendes Subjekt
Forschungsmethodologie	<i>deskriptiv</i> , basierend auf empirisch-analytischer Forschung – „empirisches Komplement der Didaktik“ (Klieme 2006, 765) mit der Tendenz zu mikroskopischer Analyse (Fragen und Methoden)	<i>präskriptiv</i> , basierend auf theoretischer Forschung (weitgehend ohne Empirie), eher mit der Tendenz zu makroskopischer Analyse (mit Bezug zu Fragen der Lehrer)
Unterricht	als Lernprozess konzipiert, der durch Instruktion (Kognitionsforschung) effektiviert werden soll	als Handeln von Lehrenden und Lernenden konzipiert (aber siehe doppelte Kontingenz)



## 6. Fazit: Handlungsorientierter Unterricht

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Handlungsbegriff selbst und seine handlungstheoretische Fundierung in der Pädagogik eine untergeordnete Rolle spielen, obwohl das Handeln von Lernenden und Lehrenden zentral für fast alle im Zusammenhang mit Unterricht und Bildung stehende Prozesse ist. Ursachen liegen

- in der unscharfen begrifflichen Fundierung,
- der Beeinflussung durch die Systemtheorie, in der die Handlung zugunsten der Kommunikation eliminiert und dadurch die Kommunikation dem instrumentellen Handeln gegenübergestellt wurde, was mit dem Problem der doppelten Kontingenz sowie dem Technologiedefizit der Didaktik erkauft wird, sowie
- in den bislang nicht überbrückten Antinomien zwischen (psychologischer) Lehr-Lern-Forschung und (pädagogischer) Didaktik, die zwar nahezu den gleichen Phänomenkreis untersuchen, dazu aber sowohl methodologisch, also auch methodisch völlig unterschiedlich vorgehen und konzeptionell unterschiedlich sind.

Abschließend soll am Beispiel der Handlungsorientierung und des Handelnden Lernens gezeigt werden, dass diese Konzepte einerseits für den Sachunterricht substanziell und andererseits mit Blick auf eine Wiederaufnahme der Arbeiten an einer psychologischen Didaktik fundamental sind.

Dies soll anhand der KMK- Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (2011) verdeutlicht werden. Hier werden die Begriffe „vollständige Handlung“ und „Handlungsorientierter Unterricht“ mit Blick auf das Lernfeldkonzept expliziert (a.a.O. 16):

*„Handlungsorientierter Unterricht im Rahmen der Lernfeldkonzeption orientiert sich prioritär an handlungssystematischen Strukturen und stellt gegenüber vorrangig fachsystematischem Unterricht eine veränderte Perspektive dar. Nach lerntheoretischen und didaktischen Erkenntnissen sind bei der Planung und Umsetzung handlungsorientierten Unterrichts in Lernsituationen folgende Orientierungspunkte zu berücksichtigen:*

- *Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind.*

- *Lernen vollzieht sich in vollständigen Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder zumindest gedanklich nachvollzogen.*
- *Handlungen fördern das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit, zum Beispiel technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte.*
- *Handlungen greifen die Erfahrungen der Lernenden auf und reflektieren sie in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen.*
- *Handlungen berücksichtigen auch soziale Prozesse, zum Beispiel die Interessenerklärung oder die Konfliktbewältigung, sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung.“*

Es fällt auf, dass, dem Zweck des Dokuments entsprechend, der Fokus auf der Berufsbildung liegt. Dennoch sollte aus der Not, hier eine auf berufliches Handeln orientierende Ausbildung vor Augen zu haben, eine Tugend gemacht werden, nämlich den zugrundeliegenden Handlungsbegriff zur Geltung zu bringen. Denn der Handlungsbegriff ist nicht nur zentral für anwendungsbezogenes (berufsfeldorientiertes) Lernen, sondern für menschliches Lernen insgesamt (Lernhandlungen, Lerntätigkeit). Insofern kann hier, in gewisser Verallgemeinerung der obigen Aussagen, gesagt werden, dass handlungsorientierter Unterricht in unserem Verständnis zu verstehen ist als:

- ein Unterricht, der sich an der Handlungs- oder Tätigkeitssystematik orientiert (der zwar die Fachsystematik beachtet, aber nicht vordergründig den Unterricht darauf ausrichtet – Unterrichten z.B. Stoffanordnung nach Fachsystematik) und
- als didaktische Bezugspunkte Situationen wählt, die für die lebensweltbezogene Aktual-, Perspektiv- und Lerngenese (Aspekt Anschlussfähigkeit) bedeutsam sind,
- auf vollständige Handlungen (im Sinne der Komponenten der Handlungsregulation – eigenständige Handlungsantriebs-, Orientierungs-, Ausführungs- und Kontrollregulation) orientiert ist,
- die Erfahrungen und Fragen der Lernenden aufgreift und mit Blick auf kompetentes Handeln in der Lebenswirklichkeit reflektiert und insofern auch soziale Prozesse berücksichtigt sowie unterschiedliche Perspektiven der Lebensplanung.

Genau genommen entspricht eine solche Sicht der Grundintention des Perspektivrahmens (GDSU 2013), indem die für den Sachunterricht immanente Spannung zwischen Kind und Sache, kindlichen Erfahrungen und Angeboten aus den

Fachwissenschaften (Inhalte und Denk- Arbeits- und Handlungsweisen) über das Lernhandeln fruchtbar gemacht werden.

Für die Forschung wäre zu fordern, dass

- die methodologischen Grundlagen von Untersuchungen expliziert und von Alternativen nachvollziehbar abgegrenzt werden (Giest, Gläser & Hartinger im Druck)
- Konzeption und Methoden der Didaktik und Lehr-Lern-Forschung – z.B. im Sinne einer Psychologischen Didaktik und einer Einbindung deskriptiver und präskriptiver Forschung – so miteinander verbunden oder wenigstens in Beziehung gesetzt werden, dass ein fruchtbarer Erkenntnistransfer in die Praxis möglich wird (Überwindung der Kluft zwischen Forschung/ Theorie und Praxis – vgl. Duit, Treagust & Widodo 2008).
- aus dieser Perspektive der Handlungsbegriff und die Handlungstheorie für Forschung und Unterrichtspraxis fruchtbar gemacht werden, z.B. indem das wechselseitig aufeinander bezogene Lehr- und Lernhandeln bis auf die Ebene der Handlungsregulation hin untersucht wird, wobei der konzeptionelle Ansatz des Gesamtsubjekts (gemeinsame Tätigkeit) als Alternative zur Systemtheorie zu beachten wäre, und
- auf diese Weise ein Beitrag geleistet wird, Kompetenzorientierung im Unterricht in der Praxis real zu implementieren, z.B. auch dadurch, dass aus Schulleistungstests (Output-Messungen) konkrete Impulse (Input) für das Lehrhandeln im Unterricht ableitbar werden.

## Literatur

- Aebli, H. (1970): Psychologische Didaktik: Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget. Stuttgart.
- Aebli, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart.
- Aebli, H. (1980/81) Denken: Das Ordnen des Tuns. (2 Bde.) Stuttgart.
- Aebli, H. (1985): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. (2. Aufl.) Stuttgart.
- Aebli, H. (1988): Zwei Wege zum Wissen. Abschiedsvorlesung von Hans Aebli. In Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 6, 3, S. 306-322. URL: urn:nbn:de:0111-pedocs-131405 [15.11.2017].
- Alisch, L.-M. & Möbius, K. (2009): Handlung. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 12/ März 2009.

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1989): Intentional Learning as a Goal of Instruction. In: Resnick, L.B. (Ed.): *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ, pp. 361-392.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007) (Hrsg.): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Bonn, Berlin.
- Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): *Rahmenprogramm empirische Bildungs-forschung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin.
- Duit, R.; Treagust, D.F. & Widodo, A. (2008): Teaching Science for Conceptual Change: Theory and Practice. In: Vosniadou, St. (Ed.): *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York, London, pp. 629-645.
- Einsiedler, W. (1991): *Das Spiel der Kinder*. Bad Heilbrunn.
- Ettrich, C. & Kossakowski, A. (1973): *Psychologische Untersuchung zur Entwicklung der Eigenständigen Handlungsregulation*. Berlin.
- Galperin, P.J. (1973): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In: Budilowa, E.A.: *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*. Berlin.
- Galperin, P.J. (1980): *Zu Grundfragen der Psychologie*. Köln.
- Galperin, P.J. (1963): Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Leontjew, A.N.; Galperin, P.J. & Pantina, N.S. (Hrsg.): *Probleme der Lerntheorie*. Berlin, S. 33-49.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht. (Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe)*. Bad Heilbrunn.
- Gerstenmaier, J. (2010): Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 171-184.
- Giest, H. & Lompscher, J. (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin.
- Giest, H. & Lompscher, J. (2018): Lehrstrategien. In: Rost, D.; Sparfeldt, J. & Buch, S.R. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Psychologie, (5., überarbeitete und erweiterte Aufl.)*. Weinheim, S. 408-417.
- Giest, H. (2004): Handlungsorientiertes Lernen. In: Pech, D. & Kaiser, A. (Hrsg.): *Basiswissen Sachunterricht, Bd. 2*. Baltmannsweiler, S. 90-98.
- Giest, H. (2013): Tätigkeitstheoretische bzw. kulturhistorisch orientierte Didaktik. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler, S. 32-42.
- Giest, H. (2017): Kulturhistorische Didaktik – Zwischen Bildungstheorie und Lernpsychologien. In: Köker, A. & Störteländer, J. (Hrsg.): *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. Weinheim, Basel, S. 104-121.
- Giest, H. (2016a): Zum Verhältnis von Konstruktivismus und Tätigkeitsansatz in der Pädagogik. *Tätigkeitstheorie*, 14, S. 49-79.
- Giest, H. (2016b): Digitale Medien und schulisches Lernen. In: Peschel, M. (Hrsg.): *Mediales Lernen*. Baltmannsweiler, S. 115-132.
- Giest, H.; Gläser, E. & Hartinger, A. (im Druck): *Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn.

- Gruschka, A. (2011): Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik. Eine Grundlegung. Opladen.
- Gudjons, H. (1994): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn/Obb.
- Hacker, W. (1997): Allgemeine Arbeitspsychologie – Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern.
- Hacker, W.; Volpert, W. & Cranach, M. von (Hrsg.) (1983): Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung. Bern.
- Hiemisch, A. (2009): Der Begriff der Handlung in der Psychologie. In: [www.widerstreitsachunterricht.de](http://www.widerstreitsachunterricht.de), Ausgabe 12/März 2009.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002): Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In: Oerter, D. & Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 551-589.
- Jantzen, W. (2002): Kulturhistorische Didaktik – Rezeption und Weiterentwicklung im Europa und Lateinamerika. Berlin.
- Kahlert, J. (2015): Kompetentes Handeln. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, 2. Aufl. Bad. Heilbrunn, S. 105-109.
- Klafki, W. (1985<sup>1993, 2007</sup>): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim; Basel.
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 6, S. 765-773.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, 2, S. 222-237.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23\\_GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf) [21.02.18].
- Koch, A. & Labudde, P. (2013): Vom Wissen zu(m) Handeln: Ein Bildungstraum? In: Bernholt, S. (Hrsg.): Inquiry-based Learning – Forschendes Lernen. Kiel, S. 617-619. (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Band 33).
- Landmann, M.; Perels, F.; Otto, B. & Schmitz, B. (2009): Selbstregulation. In: Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg, S. 49-70.
- Leontjew, A.N. (1979): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin. (Aktuell: Leont'ev, A.N. (2012): Tätigkeit – Bewusstsein – Persönlichkeit. (Hrsg. von G. Rückriem & E. Hoffmann (Übers.)). Berlin. (International Cultural-historical Human Sciences, Bd. 40).
- Luhmann, N. (1986): Ökologische Kommunikation. Opladen.
- Martens, T. (2012): Was ist aus dem Integrierten Handlungsmodell geworden? In: Kempf, W. & Langeheine, R. (Hrsg.): Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Berlin, S. 210-229.
- Möller, K. (2015): Handlungsorientierung im Sachunterricht. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 403-407.

- Pitsch, H.-J. (2011): Tätigkeit und Arbeit, Handeln und Lernen. In: Kaiser, A.; Schmetz, D.; Wachtel, P. & Werner, B. (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart, S. 67-76. (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4).
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.)(1995<sup>2002</sup>): Entwicklungspsychologie. Weinheim.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001): Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. New York, pp. 1031-1065.
- Renkl, A. (2010): Träges Wissen. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, S. 854-858.
- Rolus-Borgward, S. (2003): Lernen des Lernens durch die Förderung der Reflexivität. PhD, Universität Oldenburg.
- Roth, G. (2013): The Long Evolution of Brains and Minds. Berlin, Heidelberg.
- Seidel, T. (2011): Lehrerhandeln im Unterricht. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 605-629.
- Spiegel, C. (2006): Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution. (Habil.) Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Staub, F.C. (2006): Allgemeine Didaktik und Lernpsychologie: Zur Dynamisierung eines schwierigen Verhältnisses. In: Baer, M.; Fuchs, M.; Füglistner, P.; Reusser, K. & Wyss, H. (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Bern, S. 169-179.
- Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 2, S. 77-86.
- Volpert, W. (1999): Wie wir handeln – was wir können: Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. (2. Aufl.). Sottrum.
- Weidenmann, B. & Krapp, A. (2001): Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Wieser, C. (2013): Konzeptualisierungen von Handeln in Paradigmen der Unterrichtsforschung. Paralleltitel: Conceptualizations of Action in Paradigms of Research on Teaching. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59, 1, S. 95-111.
- Wöll, G. (2011): Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht. Baltmannsweiler.
- Wöll, G. (1999): Handelndes Lernen und Erfahrungslernen. Grundbegriffe der reformorientierten Didaktik und eines veränderten Lernens. In: Hempel, M. (Hrsg.): Lernwege der Kinder. Baltmannsweiler, S. 12-26.
- Zuckerman, G.A. (2004): Development of Reflection through Learning Activity. In: European Journal of Psychology of Education, Vol. XIX, 1, pp. 9-18.