

## **2 Zur Diskussion handlungsorientierten Unterrichts unter dem besonderen Aspekt lerngruppen-spezifischer anthropogener Bedingungen**

Unter vorstehender thematischer Fassung geht es zunächst darum, das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz als edukativen Zielrahmen handlungsorientierten Unterrichts zu entfalten. Seine Erörterung nötigt vorab zu einer inhaltlichen Erhellung des Handlungsbegriffs sowie zu einer Reflexion seiner Verwendung im Kontext handlungsorientierter Unterrichtskonzepte und seiner Bedeutung für den Wissenserwerb (Abschnitt 2.1.1).

Nach einem kurzen Exkurs, der die geschichtlich gewachsene didaktische Dimension des Handlungsbegriffs einzufangen versucht, folgt eine auf wesentliche und für die anstehende Thematik bedeutsame Zusammenhänge bzw. Grundgedanken beschränkte Darstellung der kognitiven Handlungstheorie AEBLIs, die bekanntermaßen zahlreiche handlungsorientierte Modelle lernpsychologisch fundiert (Abschnitt 2.1.2). Schließlich werden einige für eine Vielzahl handlungsorientierter Unterrichtskonzepte wesentypische Aspekte herausgestellt (Abschnitt 2.1.3).

Daran anschließend werden - gemäß der bei der didaktischen Planung geforderten Berücksichtigung des Interdependenzzusammenhangs unterrichtskonstitutiver Dimensionen - die anthropogenen Voraussetzungen der hier zur Diskussion stehenden Lerngruppe ausgewiesen und den das unterstellte Menschenbild betreffenden Implikationen handlungsorientierter Entwürfe in evaluativer Absicht gegenübergestellt (Kapitel 2.2).

### **2.1 Ziel, lerntheoretische Grundlegung und Merkmale handlungsorientierten Unterrichts**

#### **2.1.1 Berufliche Handlungskompetenz als Ziel handlungsorientierten Unterrichts**

Der Explikation der „Beruflichen Handlungskompetenz“ wird zunächst eine phänotypische Betrachtung des Begriffs der *Handlung*<sup>2)</sup> vorangestellt.

Neben der semantischen Präzisierung ist hierbei auch das Verhältnis von Handlung und Begriffs- bzw. Wissenserwerb auszuleuchten.

### **2.1.1.1 Zum Handlungsbegriff**

#### **2.1.1.1.1 Inhaltliche Präzisierung**

Ziel dieses Abschnitts ist es nicht, den Facettenreichtum des Handlungsbegriffs möglichst umfassend auszubreiten - dies dürfte auch angesichts seines „schillernden Bedeutungsgewandes“ (BECK 1989, S. 61) schwerlich zu bewältigen sein; angestrebt wird vielmehr eine kritische Bestandsaufnahme seiner Verwendung bzw. inhaltlichen Interpretation innerhalb des „handlungsorientierten“ Diskussionsrahmens. Dort dominiert - vornehmlich in „praxisnahen“ Diskussionszirkeln - nicht selten eine auf äußerlich beobachtbare Sachverhalte und Aktionen beschränkte Vorstellung von „Handlung“ (vgl. CZYCHOLL 1996, S. 119), und mancher erliegt nur allzu leicht der „stets drohenden“ Gefahr einer Interpretation des Handlungsbegriffs auf der Grundlage einer „verkürzende(n) behavioristische(n) Sichtweise“ (SEIFFERT 1992, S. 27).

Daß eine solch einseitige inhaltliche Besetzung des Handlungsbegriffs keinen Rechtfertigungsgrund in handlungstheoretischen Analysen findet, soll im Folgenden dargelegt werden. Unilaterale Interpretationen lassen sich kaum mit einem das menschliche Handeln aus verschiedenen disziplinären Blickwinkeln betrachtenden Ansatz vereinbaren. Die zuweilen in Abhandlungen zum handlungsorientierten Unterricht feststellbare Tendenz, Handlung (ausschließlich oder vorwiegend) über äußerlich beobachtbare praktische, materiell-gegenständliche Aktivitäten zu definieren, mag begründet sein im spezifisch deutschen Sprachverständnis. Dort wird „Handeln bzw. Handlung in die Nähe von Manipulation, d. h. etwas mit der `Hand` tun, gerückt“ (LANG 1978, S. 8).

Dies aber führt zu einer „Belastung“ des das Handlungsverständnis bestimmenden Begriffsinhalts durch „materielle“ Konnotationen (vgl. LANG 1978, S. 7). Materielle Produkte sind zwar ein wichtiges Resultat (äußerer) Handlungen. Neben diesen *zustandsbezogenen* Handlungs-

ergebnissen bilden aber die sog. (kurzlebigen) *prozeßbezogenen* Produkte des Handelns eine zweite Zielkategorie. Beiden Konsequenzen menschlichen Handelns ist ihre „umweltgerichtete“ Zwecksetzung gemein (vgl. DULISCH 1994, S. 31 und 38). Umweltgerichtete Handlungen umfassen also neben der Erstellung materieller Arbeitsprodukte auch solches Tun, das auf die soziale Umwelt ausgreift. Darunter fällt dann beispielsweise auch das Verkaufsgespräch als originäre Tätigkeit des Verkäufers (vgl. dazu auch AEBLI 1983, S. 183 f.).

Den äußerlich beobachtbaren Handlungen läßt sich das innere Handeln, also das Denken, gegenüberstellen. Es tritt an die Stelle der tatsächlichen Auseinandersetzung mit physischen Gegenständen durch „ein Operieren mit Abbildern, die Objektzustände repräsentieren“ (SCHNOTZ 1979, S. 89), welche im Verlauf des Denkhandelns durch andere Abbilder bzw. Objektzustände ausgetauscht werden (vgl. SCHNOTZ 1979, S. 89). Es ist dies also ein Handeln, das sich „(i)n der Vorstellung, auf symbolischen Daten operierend, mit Worten statt mit wirklichen Taten und Gegenständen“ (AEBLI 1980, S. 22) zuträgt.

In handlungsorientierten Unterrichtskonzeptionen geht es zumeist allerdings nicht um eine isolierte Thematisierung des ausschließlich im menschlichen Informationsverarbeitungssystem angesiedelten Denkens als inneren Handelns, sondern um das integrative Betrachten innerer und äußerer Komponenten menschlichen Tuns. Diese Sichtweise ist den kognitions- bzw. handlungspsychologischen Theorien verpflichtet, auf die - wie erwähnt - jene Unterrichtsmodelle zumeist verweisen. Sie unterstellt auch äußerlich beobachtbaren, „offenen“ Handlungen „verdeckte“, kognitive Anteile. „Hierzu zählen insbesondere die an der Handlungsregulation beteiligten Antizipations- und Kontrollprozesse. Hieraus läßt sich folgern, daß an äußeren Handlungen stets auch innere Operationen beteiligt sind“ (DULISCH 1994, S. 37).

So wird auch in der Literatur zum handlungsorientierten Unterricht die Bedeutung des „inneren Handelns“ im Verbund mit dem „praktischen Tun“ bekräftigt (vgl. z. B. REETZ 1991, S. 267 ff.; SÖLTENFUSS 1987,

S. 9 ff.; SCHELTEN 1995, S. 7 ff.). REETZ beispielsweise subsumiert unter den Handlungsbegriff sowohl „Sprechen oder motorisch äußeres materielles Tun“ als auch internes „denkendes Probehandeln (vor, neben oder nach dem äußeren Handeln)“ (REETZ 1991, S. 269). Aus seiner Definition von „Handlungslernen“ - dieses zeigt sich darin, „daß die äußere Handlung in ihrem inneren Aufbau so verstanden wurde, daß das abstrakte (vom äußeren Handeln ´abgezogene`) Handlungsgerüst flexible geistige Operationen ... erlaubt“ (REETZ 1991, S. 269) - läßt sich „ein integratives Lernkonzept“ formen, das die Phasen *Handeln - Lernen* (einschließlich der *Reflexion* und *Abstraktion*) - *Handeln* beinhaltet (vgl. REETZ 1991, S. 269).

In ähnlicher Weise unterteilt SCHELTEN den Begriff der „vollständigen Handlung“, wenn er für diese die Elemente „Wahrnehmen - Denken - Tun“ herausarbeitet. Erdachte, lediglich mental repräsentierte Entitäten bleiben „unvollständig“, solange sie nicht an der Realität „praktisch getestet“, also in offenes, beobachtbares Handeln (Tun) umgesetzt werden (vgl. SCHELTEN 1993b, S. 326 ff.).

Die folgende beispielhafte Auswahl definitorischer Fassungen der „Handlung“ verdeutlicht, daß letztere - auch wenn sie auf (sinnlich wahrnehmbare) Umweltbeeinflussung gerichtet ist - verdeckte, kognitive Elemente enthält, die die motorischen Vorgänge intern regulieren (vgl. DULISCH 1994, S. 39). Im Handlungsbegriff, so wie er sich dabei darstellt, sind beide Momente menschlichen Agierens, das *Denken* wie das äußere, praktische *Handeln*, aufgehoben. Eine auf äußere Aktionen bzw. sinnlich-praktisches, manuelles Tun verkürzte Handlungssemantik, die manch „praxistischem Alltagskonzept“ das konzeptuelle Gerüst liefert (vgl. CZYCHOLL 1995, S. 44), findet hier jedenfalls keine Legitimation.

So werden als Kennzeichen der Grundstruktur des Handelns Intentionalität und Bewußtheit herausgestellt, beispielsweise von GROEBEN, der Handeln als „ein bewußt intentionales Agieren mit operativer Wirksamkeit der subjektiven Intentionalität bezeichnet“ (GROEBEN 1986, S. 186); oder von WERBIK, der Verhaltensweisen dann als Handlungen

bezeichnet, „wenn die Person ´mit vollem Bewußtsein` und ´absichtlich` etwas tut“ (WERBIK 1978, S. 18), sowie von SEIFFERT, der Handeln - im Gegensatz zum Verhalten, das meist als automatische oder instinktive Reaktion auf äußere Reize erfolgt - als „eine bewußte, auf ein bestimmtes Ziel hin orientierte Tätigkeit“ (SEIFFERT 1992, S. 16) betrachtet.

Das Merkmal der Bewußtheit zeigt sich auch in folgender Definition, in der Handlung „hauptsächlich in Verbindung mit Beschreibungen des Verhaltens von Personen verwendet (wird) und .. der Unterscheidung zwischen dem, was eine Person tut, und dem, was mit einer Person bloß geschieht (dient)“ (HÜGLI/LÜBCKE 1997, S. 254).

Auch HACKER verweist auf die Zielgerichtetheit und Bewußtheit der Handlungen, die er als „kleinste psychologische Einheiten der willensmäßig gesteuerten Tätigkeiten“ bezeichnet. „Die Abgrenzung dieser Handlungen erfolgt durch das bewußte Ziel, das die mit einer Vornahme verbundene Vorwegnahme des Ergebnisses der Handlung darstellt“ (HACKER 1998, S. 67).

Abschließend bezeugt RUBINSTEINs Auffassung das weiter oben bereits herausgestellte Begriffsverständnis von Handlung als einem kognitive wie motorisch-ausführende Inhalte umfassenden Prozeß, insofern man jene „nicht auf ihren äußeren Ausdruck reduzieren (darf); dieser ist nur ihr Ausführungsteil. Zur Handlung gehört auch die sinnliche Erkenntnis“ (RUBINSTEIN 1970, S. 224).

#### **2.1.1.1.2 Handlung und Wissenserwerb**

In schulischen Unterrichtsprozessen geht es unter anderem um die Erfüllung der Qualifizierungs- oder Ausbildungsfunktion, also ganz allgemein um die Ausstattung des Menschen mit bestimmten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen durch Lernen (vgl. KLAFKI 1989, S. 4 ff.). Wissen bzw. Erkenntnis aber läßt sich auf zwei Wegen erreichen: durch die Sinne und durch den Geist (vgl. dazu und zu den folgenden

Ausführungen HESSEN 1950, S. 229 ff.). Im Grunde ist diese Unterscheidung jedoch mißverständlich, ist es doch „stets der Geist“, der erkennt. „Insofern gibt es keine sinnliche Erkenntnis im strengen Sinne“ (HESSEN 1950, S. 229). Letztere deutet vielmehr darauf hin, wodurch das Wissen aufgebaut wird: durch die Sinne. Geistiges Erkennen bedient sich nicht der Sinne, ist also im Gegensatz zum obigen *sensuellen* Erkennen *asensuell*.

Damit wird zugleich eine der Grundfragen der Erkenntnistheorie angesprochen, nämlich die des Ursprungs der Erkenntnis (vgl. GABRIEL 1993, S. 26). Hier stehen sich Vertreter des *Rationalismus* und des *Empirismus* (Sensualismus) gegenüber. Erstere sehen im Denken oder in der Vernunft, letztere in der Erfahrung die primäre Quelle der Erkenntnis. Damit spricht keine der beiden Richtungen der jeweils anderen die Möglichkeit zur Erkenntnisbildung grundsätzlich ab; jedoch unterscheidet Rationalismus und Empirismus „die unterschiedliche Betonung beider Erkenntnisquellen in ihrem Verhältnis zueinander“ (GABRIEL 1993, S. 29). Welcher Weg aber im je besonderen Fall zur Erkenntnis führt, hängt vom Gegenstand dieser Erkenntnis ab, also davon, ob sie sich auf einen realen oder idealen Gegenstand bezieht. „Alles Wissen um reale Dinge beruht auf der Sinneserkenntnis. (...) Die idealen Gegenstände (hingegen, der Verf.) sind dem Denken gewissermaßen homogen und können darum nur vom Denken erfaßt werden“ (HESSEN 1950, S. 234).

Welcher Art sind nun die Gegenstände des Lernens im schulischen Bereich der Ausbildung im Einzelhandel? Zunächst sind, in Anbetracht der kaufmännisch-verwaltenden sowie der waren- und verwaltungsspezifischen Aufgaben in der Einzelhandelspraxis, psychomotorische, auf reale Dinge gerichtete Tätigkeiten zu nennen, die - unter Beachtung des Prinzips der Handlungsorientierung - im Unterricht thematisiert bzw. handelnd erlernt werden können. So lassen sich die im Folgenden aufgeführten „praxisrelevanten beruflichen Tätigkeiten“ als Ausgangspunkt didaktisch aufbereiteter Lehr-Lernprozesse heranziehen: Schreiben, Telefonieren, Erfassen von Daten, Führen von Karteien, Ausfüllen von Vordrucken sowie Annehmen, Prüfen, Auszeichnen, Einlagern, Pflegen

und Präsentieren von Waren oder Kassieren (vgl. HALFPAP 1988, S. 123).

Daneben sind jene im Verkaufsgespräch erforderlichen sprachlichen, insbesondere auch sprechtechnischen sowie körpersprachlichen Äußerungsweisen den auf die (soziale) Umwelt gerichteten Tätigkeiten zuzuordnen (vgl. z. B. BIRK/FINK/LUTZ 1997, S. 74 und LUNGERSHAUSEN/LÖBBERT 1995, S. 161 f.).

In der Auseinandersetzung mit der körperlichen und sozialen Umwelt, also mittels der Sinne, lassen sich Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben. Auf der Basis „körperlich-sinnliche(r), ganzheitliche(r) Erfahrungen“ (HALFPAP 1992a, S. 81) wird der Erkenntnisprozeß der Lernenden angestoßen und gefördert, denn die in konkreten Handlungssituationen ausgeführten Tätigkeiten prägen sich leichter ein, sie hinterlassen „eine Spur im lebendigen Organismus“ und bauen allmählich ein Können auf, das AEBLI *Handlungswissen* nennt (vgl. AEBLI 1987, S. 26).

Über die sinnlich gegebenen Elemente hinaus geht es im Bereich der Wirtschaftslehre bzw. der kaufmännischen Handlungen, „in denen die Realität primär symbolisch repräsentiert ist“ (REINISCH 1999, S. 415), aber vornehmlich um das Erkennen oder Erfassen von ideellen Objekten, also z. B. von Begriffen. Sie beziehen sich zwar auf die Wirklichkeit - so werden denn auch die Wirtschaftswissenschaften systematisch im Bereich der Realwissenschaften angesiedelt (vgl. WÖHE 1996, S. 24 ff.) -, es sind jedoch Begriffe, die in der Realität kein konkret-dingliches Denotat aufweisen. Solche ökonomischen Begriffe sind z. B. *Bedürfnis* und *Bedarf*, *Angebot* und *Nachfrage*, *Inflation* und *Deflation*, *fixe* und *variable Kosten*, *cash-flow*, *Kostendeckungsbeitrag*, *Käufer- und Verkäufermarkt*, *Wettbewerb*, *ökonomisches Prinzip*, *Wirtschaftskreislauf*, *Kooperation* und *Konzentration*, *Bedienung*, *Vorwahl* und *Selbstbedienung*, *Warenpräsentation* und *Sortiment* usw. Es handelt sich dabei um Begriffe mit „indirektem empirischen Bezug“ bzw. um theoretische Konstrukte, die „als solche nicht in der Wirklichkeit (existieren)“ (PRIM/TILLMANN 1997, S. 35). Sie können daher auch nicht durch konkret-dingliches, äußeres

Handeln verstanden werden; „sie müssen vielmehr theoretisch-begrifflich erfaßt werden“ (STOMMEL 1996, S. 8).

Von diesen *deskriptiven Konstrukten* bzw. *Eigenschaftsbegriffen* sind die *explikativen Konstrukte* bzw. *Erklärungsbegriffe* zu unterscheiden (vgl. EDELMANN 1996, S. 172 ff.). Hier sind aus dem Bereich der Verkaufskunde bzw. -psychologie bestimmte Muster der Verkaufsargumentation (z. B. nutzenbezogene oder warenbezogene Argumentation) oder der Preisargumentation sowie Strategien der Einwandbehandlung oder des Verkaufsabschlusses zu nennen. Mit AEBLI ließen sie sich dem Teil des *Weltwissens* (oder Sachwissens) zuordnen, der nicht anschaulich, also „über die Sinne an der Sache selber“, erworben werden kann (vgl. AEBLI 1987, S. 27).

Im Prozeß des Erkennens dieser „idealen“ Gegenstände auf der Grundlage mentaler Konstruktionsprozesse werden kognitive Strukturen aufgebaut (vgl. EDELMANN 1996, S. 241). Dabei erfolgt dieser Wissensaufbau, dem idealen Charakter dieser Seinsweise gemäß, nicht sensuell, also nicht aufgrund der äußeren oder inneren Sinne, sondern durch Denken (vgl. HESSEN 1962, S. 52).

Eine didaktisch angezeigte *Veranschaulichung* des Unterrichts findet in den erstgenannten, sinnlich wahrnehmbaren Lerngegenstände Möglichkeiten der Unterstützung des Lern- bzw. Erkenntnisvorgangs (vgl. hierzu STÖCKER 1968, S. 50 ff.). So kann beispielsweise eine „erdachte“ Lösung eines handwerklich-technischen Problems am konkreten materiell-gegenständlichen Objekt „getestet“ werden. Ähnliches gilt auch für den Verkaufskundeunterricht, in dem z. B. die Planung der Warenpräsentation bzw. -plazierung, der Schaufenster- und Verkaufsraumgestaltung oder eines Beratungs- bzw. Verkaufsgesprächs „realisiert“, d. h. hier im Medium eines die berufliche Wirklichkeit nachzeichnenden Handelns im Verkaufskunderaum ausgeführt und evaluiert wird. Dadurch kann es in der Folge zu Rückwirkungen auf das theoretische Gebäude im Sinne einer Anpassung oder Verbesserung des gedanklichen Programms



kommen (vgl. beispielsweise die entsprechenden Ausführungen bei SCHELLEN 1993b, S. 326 ff.).

Derartige Argumentationsfiguren nehmen Bezug auf den Zusammenhang der Trias Planen (einschließlich der Zielsetzung), Durchführen und Kontrollieren bzw. Bewerten als Bestandteile einer „vollständigen Handlung“, wobei letztere zuweilen auch als eine über Rückkopplungsprozesse miteinander verbundene Dreieckigkeit von Wahrnehmen, Denken und Tun begriffen wird (vgl. z. B. SCHELLEN 1993b, S. 327; HALFPAP 1996, S. 7 ff.; ARNOLD/MÜLLER 1993, S. 323-333; ECKERT 1992, S. 60 f.; BÖNSCH 1995, S. 198; GOLDBACH 1995, S. 252).

Die Überprüfung theoretischer Annahmen oder geplanten Tuns an der Realität ist also dort sinnvoll und hilfreich, wo sie - wie in den beiden Beispielen - in anschaulicher, konkret-sinnlicher Weise erfolgen kann. Die „Widerständigkeit“ der (materiellen und sozialen) Wirklichkeit leistet hier wertvolle Dienste im Sinne der intellektuellen Erkenntnis, die natürlich auch im realen Gegenstandsbereich eine Leistung des Verstandes bleibt. Dort aber, wo theoretische Konstrukte, Begriffe ohne direkte empirische Basis im Vordergrund stehen, „spielt die Sinneserkenntnis keine entscheidende Rolle“ (HESSEN 1950, S. 234).

Nun gestaltet sich allerdings das Lernen durch Handeln auf der betrieblichen Praxis nachgestellten (simulierten) Ausführungsebene speziell in der Profession des Verkäufers nicht unproblematisch, und zwar dann, wenn kundenbezogene, kommunikative Kompetenzen angestrebt werden (vgl. auch WALD 1987, S. 112). So ließe sich beispielsweise ein Sachverhalt konstruieren, in dem es um eine geeignete Form der Preisgesprächsführung geht. Hier böte sich die „Sandwich“-Methode an, bei der der Preis in waren- bzw. nutzenbezogene Verkaufsargumente „verpackt“ wird. Gelangen die Schüler aufgrund bereits vorhandener Kenntnisse (im Falle einer übenden Anwendung) oder selbständig gefundener Lösungsansätze (im Falle eines erarbeitenden Lernens) zu eben dieser Methode, so hätten sie sicherlich eine korrekte, dem theoretischen Verständnis entsprechende Problemlösung präsentiert.

Diese ließe sich nun in einem simulierten Verkaufsgespräch als Rollenspiel „verifizieren“.

Fraglich ist allerdings, welches lernpsychologische Gewicht der dort erfahrenen „Rückmeldung“ bezüglich des entworfenen theoretischen Programms beizumessen ist. Zunächst bleibt nämlich festzuhalten, daß es sich dabei eben nur um eine künstliche Situation handelt, in der die Akteure Mitschüler sind, deren Verhalten von anderen als jenen die Realität des Verkaufens determinierenden Faktoren diktiert wird: Hemmungen, vor der Klasse und dem Lehrer zu agieren; die Furcht, Wissenslücken zu offenbaren; das unbedingte „Festhalten“ an dem geplanten Rollenverhalten; die Neigung, dem Mitschüler „entgegenzukommen“, d. h. Argumentationen zu akzeptieren, die man im „wirklichen Leben“ kaum gelten lassen würde (das gleiche gilt für den Sachverhalt mit umgekehrten Vorzeichen); das Realisieren von Verhaltensweisen, die weniger Ausdruck eines „Problem(nach)empfindens“ sind (sofern ein entsprechendes Bewußtsein bei den Schülern überhaupt provoziert werden kann), als vielmehr in der Konsequenz des Verarbeitens und (gespielten) Ausfüllens einer von außen auferlegten Rolle liegen.

Wie aber lassen sich die durch gedankliches Probehandeln erarbeiteten „Theorien“ bzw. Lösungsansätze kontrollieren und bewerten, wenn die effektiv ausgeführte Handlung als Bezugsrahmen der Rückmeldung entfällt? Und ist im gedanklichen Aktionsraum überhaupt ein „vollständiges Handeln“ im Sinne obigen Dreischritts möglich?

Es entspricht sicherlich dem üblichen Sprachverständnis (siehe oben), „Ausführung“ (ausschließlich) im Sinne einer praktisch-konkreten, äußeren Handlung aufzufassen. Jedoch ist diese Interpretation zu eng, wenn man - wie vorne angezeigt - das Denken als geistiges Handeln in die Überlegungen einbezieht. Auch im Zusammenhang mit dem Denkprozeß kann man von „Ausführung“ sprechen: eine Ausführung, die ebenfalls geplant und deren Ergebnis durchaus kontrolliert und bewertet werden kann. So weist denn auch die Denktätigkeit jene der praktischen Handlung zuge dachte Qualität der „Vollständigkeit“ aus, da auch auf sie „die

Aspekte der antizipativen Vorbereitung, der Ausführung und der Kontrolle in sinnvoller Weise übertragbar (sind)“ (DULISCH 1994, S. 75).

Wenn nun Planung, Ausführung und Kontrolle gleichermaßen gedanklich repräsentiert sind, bleibt die Frage nach ihrem Verhältnis zueinander. *Planung* besteht - auch wenn sich diese auf geistige Handlungsausführung richtet - in der gedanklichen Vorwegnahme des späteren (geistigen) Handelns, also in der Antizipation der einzelnen Phasen zur Lösung der Aufgabe bzw. des Problems. Allerdings bleibt solches Planen abstrakt, arbeitet mit „allgemeineren, globaleren Stellvertretern der einzelnen Größen“ (AEBLI 1988, S. 233), füllt diese nicht konkret aus. „Planende Denkprozesse“ überbrücken in Gedanken die Kluft zwischen Ausgangs- und Zielsituation; sie entwerfen der (gedanklichen) *Ausführung* „hierarchisch übergeordnete Aktionsprogramme“, die im Verlauf des „realisierenden Denkprozesses“ entschlüsselt, also konkretisiert und präzisiert, d. h. mit ihren „spezifischen Werten“ versehen werden. Als Beispiele solcher das Denken steuernder und kontrollierender Programme sei hier auf heuristische oder algorithmische Problemlöseregeln verwiesen (vgl. SCHNOOTZ 1979, S. 93 ff., AEBLI 1988, S. 233 sowie DULISCH 1994, S. 75).

Die *Kontrolle* bzw. *Bewertung* schließlich erfolgt durch eine Gegenüberstellung der Planvorgaben mit dem - nunmehr allerdings bloß gedanklichen - Erzeugnis, also der Aufgaben- oder Problemlösung als „Theorie“ des (Probe-)Handelnden. Im Vergleich zur äußeren Handlung entbehrt sie der „Anschaulichkeit“. Dies erschwert die Lösungsfindung bzw. führt zu falschen oder praxisfernen Ergebnissen, und zwar auch deshalb, weil es sich hierbei um einen reflexiven (metakognitiven) Prozeß der Überwachung des eigenen Denkens handelt, dessen Bewältigung unter anderem an die Verfügbarkeit über entsprechende begriffliche Konzepte bzw. Lernstrategien gebunden ist (vgl. AEBLI 1980, S. 27 ff. sowie DULISCH 1994, S. 76). Dieses Fehlen einer sinnlich wahrnehmbaren Referenzbasis zur Evaluation eigenen (geistigen) Tuns korrespondiert daher mit einem Handlungsbedarf des Lehrers, der dem Schüler den Erfolg oder Mißerfolg seiner Plan„realisierung“ rückmeldet.

Nun lassen sich allerdings die im ausschließlich geistigen Bereich zu verortenden Akte und Lösungsansätze - das gilt in gleicher Weise für das planende, realisierende und kontrollierende Denken - dadurch anschaulicher gestalten, daß sie in kooperativen Lernprozessen vollzogen werden. Dort werden sie - im diskursiven Kontext unter dem Risiko des „Scheiterns“ - in versprachlichter Form „externalisiert“ und durch gemeinsame Reflexion in einem mehrmals zu durchlaufenden Prozeß überprüft, modifiziert und neu entwickelt (vgl. ähnlich DULISCH 1994, S. 76). Gerade das Moment des sozial-integrativen Lernens deutet - eine weiter unten erfolgende Begriffspräzisierung bereits einleitend - auf die Möglichkeit handlungsorientierten Unterrichts hin, Lernziele, auch wenn diese auf kognitive Regionen gerichtet sind, *handelnd* und im Verbund mit anderen zu erarbeiten (vgl. hierzu auch EDELMANN 1996, S. 233 ff.). Über die von den Mitschülern erhaltene Rückmeldung zu eigenen Ideen und Lösungsvorschlägen bzw. durch die in Interaktion mit ihnen gemeinsam konstruierten (gedanklichen) Handlungsprodukte kann auch der Vollzug internen Handelns entäußert und damit der Evaluation leichter zugänglich gemacht werden.

Zum Schluß dieses Abschnitts sei auf ein - in didaktischer Hinsicht relevantes - Kriterium der Explikation des Handlungsbegriffs verwiesen, das in handlungsorientierten Konzeptionen häufig vernachlässigt wird: das der Handlungsebene. Im Kontext „handlungsorientierter“ Erörterungen wird in der Regel nicht (ausdrücklich) unterschieden zwischen „Lernhandlung“ und „Bezugshandlung“, werden beide Begrifflichkeiten nicht hinreichend dividiert und beziehen sich die Ausführungen (undifferenziert) auf beide Ebenen, was den gedanklichen Nachvollzug der Aussagen irritiert.

Unter „Bezugshandlung“ wird hier jene Tätigkeit verstanden, zu der sich der Lerner befähigen will, während „Lernhandlung“ das Handeln des Individuums im Lernprozeß bezeichnet (vgl. hierzu z. B. HEEG/MÜNCH 1993, S. 210 ff. sowie DULISCH 1994, S. 131 ff.). Dabei liegt der wesentliche Unterschied zwischen beiden darin, daß „Lernhandlung“ „auf *die Veränderung des Subjekts dieser Tätigkeit* (im Original fettgedruckt)

gerichtet (ist)“ (LOMPSCHER 1981, S. 441), während „Bezugshandlungen“ vornehmlich die materielle oder personelle Umwelt verändern sollen.

Es ist allerdings grundsätzlich etwas anderes, ob man eine „Bezugshandlung“ als „vollständige Handlung“ auffaßt und beispielsweise im Unterricht simulierend nachstellt oder ob man die „Bezugshandlung“ als thematischen Ausgangspunkt einer (ebenfalls „vollständigen“) „Lernhandlung“ betrachtet und - daran anknüpfend - sie als im Lernprozeß gedanklich zu durchdringenden (bzw. geistig „auszuführenden“) und zu erfassenden, symbolisch vertretenen (Lern-)Gegenstand versteht. So läßt sich eine nutzenbezogene (also eine weniger auf die Merkmale als vielmehr auf die Verwendungsmöglichkeiten der Ware zielende) Verkaufsargumentation einmal erlernen, indem man diese „Bezugshandlung“ - im Unterricht simulierend - plant, im Rollenspiel praktisch ausführt und anschließend evaluiert. Ebenso aber läßt sich das Thema (der „Bezugshandlung“) „Nutzenbezogene Verkaufsargumentation“ im Rahmen einer „Lernhandlung“ gedanklich durchdringen, wobei nun diese letztere planend, (geistig) ausführend und evaluierend vollzogen wird.

Die Phasen der Antizipation, Realisation und Evaluation beziehen sich dann aber (primär) auf die „Lernhandlung“ und nicht - wie oben - auf die in den Unterricht „hereingeholte“, simulierte „Bezugshandlung“. Während Planung, Realisierung und Kontrolle der letzteren eher - vor allem in authentischen, betrieblichen Situationen - auf die erfolgreiche Bewältigung eines die materiellen und/oder sozialen Bedingungen betreffenden umweltgerichteten Resultats (z. B. eines erfolgreichen Verkaufsabschlusses) abstellen, somit das zu realisierende „externe“ Ergebnis handlungsleitend ist, geht es bei der „Lernhandlung“ - zumindest idealtypisch - vorrangig um die Gestaltung des auf psychische Dispositionen bzw. kognitive Strukturen zielenden Lernprozesses. Entsprechend handelt das Individuum im Rahmen der „Bezugshandlung“ nach Maßgabe der diese Tätigkeit eingrenzenden (betrieblichen bzw. schulisch imitierten) Umweltkonstellation bzw. Handlungslogik, während die „Lernhandlung“

bestimmt ist durch die Einbettung in eine didaktisch mehr oder weniger stark strukturierte Lernumwelt.

Daraus resultieren dann natürlich unterschiedliche Vorgaben für die genannten Handlungskomponenten. Geht es bei der „Bezugshandlung“ (beispielhaft sei das Verkaufsgespräch als authentische oder simulierte Handlung genannt) im Rahmen der Antizipation um die gedankliche Vorwegnahme des weiteren Vorgehens im Hinblick auf einen erfolgreichen, „umsatzfixierten“ Verlauf des Verkaufsprozesses (beispielsweise durch die Entscheidung für eine nutzenbezogene Verkaufsargumentation), so stellt das Individuum bei der „Lernhandlung“ zum selben Thema eher Gedanken zum angestrebten Lernziel (Verstehen und Behalten des neuen Lernstoffs) oder zum einzuschlagenden Lernweg (Zuhilfenahme bestimmter Informationsmittel oder Inanspruchnahme fremder Hilfe) an. Bündelt also der Handelnde im ersten Beispiel seine gedankliche Kraft zur antizipativen Bearbeitung des durch die realistische oder bloß nachgeahmte Situation gegebenen „Falles“, so konzentriert er sich beim „Lernhandeln“ in erster Linie auf die erfolgreiche Gestaltung des Lernprozesses. Analog verhält es sich bei den beiden anderen Teilkomponenten, die ebenfalls - je nach Handlungsebene und somit in Abhängigkeit von der je spezifischen Zwecksetzung - divergierende Tätigkeitsstrukturen aufweisen (vgl. hierzu auch DULISCH 1994, S. 199 ff.).

Allerdings kann bei „Lernhandlungen“, die sich auf den Erwerb von *Handlungswissen* beziehen, also auf Wissen, das sich als ein auf einen Geschehensablauf gerichtetes Können (als Erfahrungswissen) im menschlichen Geist niederschlägt (vgl. AEBLI 1987, S. 26 sowie auch 1983, S. 67), die Nähe zur „Bezugshandlung“ groß sein. Dann nämlich, wenn die im Unterricht nachkonstruierte berufliche Tätigkeit solche („praktischen“, also auf die Umwelt gerichteten, wie gedanklichen) Handlungen erforderlich macht, die „bezugshandelndes“ (also „berufspraktisches“) Planen, Ausführen und Bewerten ebenfalls verlangen. Dabei berühren sich „Lern-“ und „Bezugshandlung“ um so mehr, je realistischer sich der Unterricht gestalten und die betriebliche Praxis sich in diesem abbilden läßt, je mehr sich also Lern- und berufliche Handlungssituation

einander nähern. Je ähnlicher also die strukturellen Elemente beider Situationen, desto häufiger zerfließen die Grenzen zwischen den zwei Handlungsebenen (vgl. hierzu auch MESSNER 1978, S. 114 ff. sowie, zum Situationsbegriff, BECK 1996, S. 87-98). Je mehr (rein) geistige Tätigkeiten nun die „Bezugshandlung“ (z. B. die Planung des Verkaufsabschlusses, der Verkaufs- oder Preisargumentation in Abhängigkeit vom bisherigen Gesprächsverlauf) prägen, desto eher läßt sich diese auch im Unterricht bloß vorstellungsmäßig nachvollziehen bzw. simulieren (vgl. DULISCH 1994, S. 133, Fußnote 44).

Insbesondere bei der Erarbeitung solcher Begriffe, die nicht den Status eines (prozeduralen) *Handlungswissens* aufweisen, sondern als (deklaratives) *Weltwissen* aufzufassen sind (vgl. AEBLI 1987, S. 26 f. sowie EDELMANN 1996, S. 202), kommt nun allerdings ein der beruflichen Praxis nachgebildetes „Bezugshandeln“ nicht in Betracht, bezieht sich also der Begriff der „handelnden Erarbeitung“ ausschließlich auf „Lernhandlungen“ als Aktivität der Schüler - alleine oder in Kooperation mit anderen - in der sie umgebenden Lernumwelt mit dem Ziel des Erwerbs von Sachwissen.

#### **2.1.1.1.3 Fazit**

Der hier entfaltete Handlungsbegriff umfaßt einerseits inneres, kognitives Handeln als auch sinnlich wahrnehmbare, psychomotorische Tätigkeiten. Das im handlungsorientierten Unterrichtskonzept für den selbstorganisierten Lernprozeß als grundlegend angenommene Drei-Phasen-Schema mit den Teilschritten des (Planung und Zielsetzung umgreifenden) Antizipierens, Durchführens und Kontrollierens bezieht sich gleichermaßen auf „Bezugshandlungen“ wie auf „Lernhandlungen“ und kann, wie oben gezeigt wurde, auch für den rein gedanklich ablaufenden Handlungsprozeß übernommen werden.

Allerdings liegt hierin auch die Gefahr begrifflicher Ver(w)irrungen und semantischer Vermischungen, falls nicht klar zwischen dem inneren und

äußeren Vollzug der Handlung unterschieden wird (vgl. auch REINISCH 1999a, S. 8). So soll diese im Folgenden grundsätzlich in dem Sinne verwendet werden, daß sie sowohl das innere, reflektive wie auch das äußere, beobachtbare („praktische“) Tun umfaßt, und zwar dergestalt, daß die erste (interne) Teilkomponente der Handlung als regulierende Instanz der zweiten (externen) Teilkomponente aufzufassen ist. Die Bezugnahme auf nur *eine* der beiden Handlungsausprägungen wird gegebenenfalls entsprechend ausgewiesen.

Die Phasen der „vollständigen Handlung“ werden in dieser Arbeit - sofern der Diskussionszusammenhang nicht eine jeweils andere, konzept-spezifische Rekonstruktion nahelegt - sowohl der „Lern-“ wie auch der (unterrichtlich simulierten) „Bezugshandlung“ unterstellt. Um dem oben angerissenen Problem einer theoretisch angezeigten, in der durchgeführten Unterrichtsreihe aber vernachlässigten begrifflichen Trennung von „bezugshandelnder“ und „lernhandelnder“ Aktivität zu entgehen, wird hier der „neutrale“, beide Handlungsebenen umfassende Begriff des „Lernprozesses“ bevorzugt (vgl. zur Übertragung des Merkmals der „Vollständigkeit“ auf die „Lernhandlung“ DULISCH 1994, insbesondere S. 127 ff.).

### **2.1.1.2 Zum Konzept der beruflichen Handlungskompetenz**

Heinrich ROTH „entdeckte“ in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ den Begriff der Kompetenz für die Pädagogik. In der systematischen Entfaltung des Erziehungsziels „Mündigkeit“ interpretierte er letztere als drei Subkompetenzen umfassendes Persönlichkeitskorrelat:

- a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können,
- b) als *Sachkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und
- c) als *Sozialkompetenz*, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche



urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können (vgl. ROTH 1971, S. 180).

Die ROTHsche „Kompetenztrilogie“ wurde in der Folgezeit teils neu interpretiert, teils ergänzt und stand schließlich Pate als begriffsprägende Systematik für BADERs konzis prädiertes Konzept der „Beruflichen Handlungskompetenz“ (vgl. BADER 1989, S. 73 ff.), das im Zusammenhang mit der Neuordnungsdiskussion beruflicher Ausbildungsziele zum Leitziel avancierte (vgl. SEYD 1994, S. 162 f.) und deshalb im Folgenden näher ausgeführt wird.

Zuvor aber soll kurz die Entwicklung skizziert werden, die schließlich in die Formulierung des Schlagwortes von der „Handlungskompetenz“ (vgl. SEYD 1994, S. 162) mündete. Ausgehend von den veränderten Anforderungen im Beschäftigungssystem (vgl. dazu Kapitel 3), hervorgerufen vor allem durch eine strukturbestimmende technische Weiterentwicklung - insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie - und marktseitig induzierte Innovationen im Rahmen der kundenbezogenen Unternehmensstrategien, gewann das „Humankapital“ zunehmend an Bedeutung.

Zum einen lag dies wohl daran, daß offensichtlich bestimmte, eng sachbezogen formulierte Qualifikationsbündel im Sinne bloß exekutiver, von sensumotorischen Fertigkeiten geprägter Tätigkeiten nicht mehr ausreichten, den jetzt von der Wirtschaft im Zuge einer inhaltlich veränderten qualitätsorientierten Denkhaltung geforderten Ansprüchen gerecht zu werden. Der nicht zuletzt durch das „Zusammenwachsen“ der Märkte auf den Unternehmen lastende Konkurrenzdruck erforderte nunmehr eine produktivere, aber auch qualitativ höherwertige Form der Leistungserstellung und -verwertung. Dies konnte durch eine vom Sachkapitalfaktor dominierte, wenn auch technologisch ausgereifte Produktion allein nicht mehr geleistet werden. Man besann sich auf das kreative, innovatorische Potential des Menschen, dessen Intuition, Phantasie, Ideen, Motivation und Einsatzbereitschaft, dessen Fähigkeit zum Denken in Zusammenhängen und zum Problemerkennen und -lösen, dessen Sinnverständnis, Verantwortungsbewußtsein und Teamfähigkeit

das „subjektive“ Element im Kombinationsprozeß der Produktionsfaktoren stärker herausstellen sollten. Kurz: Stand bis dahin das Arbeitshandeln unter dem Diktat der exakten Ausführung vorgegebener Aufgaben und Anweisungen, so überwog nun „das der ‚Anpassung‘ völlig entgegengesetzte Element der Selbständigkeit“ (BRATER/BAUER 1990, S. 54).

Zum anderen gewann auch jener Aspekt innerhalb der „Wertediskussion“ an Bedeutung, der auf die Sozialverträglichkeit technisch vorgegebener Produktionsbedingungen hinwies und überdies den Menschen weniger funktionalistisch als vielmehr aus der Perspektive des in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu fördernden Individuums sah (vgl. BADER 1989, S. 73).

Dies deutet darauf hin, daß die gegenwärtig vorfindlichen ökonomischen Rahmenbedingungen ein Beschäftigungssystem konstituieren, in dem vom ökonomischen Kalkül geleitete und spezifisch menschliche, unter dem Stichwort „Humanisierung der Arbeit“ gefaßte, persönlichkeitsbildende Interessen in einträchtiger Harmonie zur Entfaltung gebracht werden könnten (vgl. BADER 1989, S. 74). Einer solchen Einschätzung mag man im Einzelfall durchaus zustimmen. Daraus allerdings den Schluß zu ziehen, durch Orientierung an den *momentan* im Beschäftigungssystem hochgehaltenen Qualifikationen und Persönlichkeitsdispositionen sei der Bildungsauftrag der Schule hinreichend definiert und gleichsam *uno actu* zu erfüllen, erscheint unter bildungstheoretischer Perspektive bedenklich.

Bildungsziele, dies wurde vor längerer Zeit von HEID überzeugend nachgewiesen, lassen sich nicht aus den Anforderungen des Beschäftigungssystem „ableiten“ (vgl. hierzu HEID 1977, S. 833 ff.). Die Vorbereitung auf die Arbeitswelt, oft auch als „Qualifizierungs- oder Ausbildungsfunktion“ bezeichnet, gehört durchaus zu einer wichtigen Aufgabe der Schule als institutionalisierter Form des Erziehungs- und Bildungsprozesses (vgl. KLAFFKI 1989, S. 4 ff.). Allerdings ist damit lediglich eine *gesellschaftliche* Funktion angesprochen. Pädagogische Bemühungen

jedoch dürfen nicht auf das reduziert werden, „was vom ökonomischen Bedarf gerade gefordert ist“ (KUTSCHA 1980, S. 500). Aus einer spezifisch pädagogischen Sicht ist darüber hinaus auf das Eigenrecht des jungen Menschen als sich entwickelnder, zur optimalen Entfaltung strebender Persönlichkeit zu verweisen. Damit erwächst der Schule die Aufgabe, die je spezifische Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen in „dialektischer Vermittlung“ mit den gesellschaftlich wünschenswerten Qualifikationen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen sowie Bereitschaften und Einstellungen zu fördern (vgl. KLAFKI 1989, S. 26).

Gerade unter dem Eindruck der oben kurz angeschnittenen Veränderungen im Anforderungskatalog des Arbeitsmarktes, der den Beschäftigten ein höheres Maß an physischen und geistigen Fähigkeiten, an Einsatzbereitschaft, Motivation und sozialer Verantwortung abverlangt, aber auch ein Selbständigkeit und Selbstorganisation ermöglichendes „offenes Gestaltungsfeld“ berufsbezogenen Wirkens bietet, ist man heute nur allzu schnell geneigt, bereits enthusiastisch von einem „neuen berufspädagogischen Paradigma“ zu sprechen. Dieses verspricht „eine Auflösung ´alter` Dichotomien von Qualifikation und Bildung ebenso .. wie eine Kongruenz von ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ (HENDRICH 1996, S. 451).

Eine solche Einschätzung findet allerdings in empirischen Erhebungen keinen Rückhalt (vgl. hierzu HENDRICH 1996, S. 451 ff.). Ferner ist nicht zu übersehen, daß die oben beschriebenen „neuen“ Ansprüche an das Fähigkeitspotential der Beschäftigten wirtschaftlichen Motiven entspringen, somit das Individuum, angesichts der „Dominanz des Ökonomischen“ (vgl. GEISLER 1990, S. 201) in seiner Menschwerdung weitgehend ausgeblendet wird - eine Sichtweise, die jener der Pädagogik gerade zuwiderläuft (vgl. KLAFKI 1989, S. 27). Somit lebt der Widerspruch zwischen ökonomischer und pädagogischer Rationalität auch unter den veränderten Bedingungen des Produktions- und Beschäftigungssystems weiter (vgl. GEISLER 1990, S. 201).

Diesen Antagonismus diskutierte bereits KADE unter der pointiert formulierten Fragehaltung „Bildung oder Qualifikation?“ (vgl. KADE 1983, S. 859 ff.). Seine Überlegungen fließen nun ein in die Betrachtungen zur beruflichen Handlungskompetenz. Dabei hebt der Kompetenzbegriff eben jene konträren Interessenlagen in sich auf und steht so für eine Zielgröße höherer pädagogischer Qualität. Sie nimmt „den Anspruch von Kultur, Gesellschaft und Leben ernst“ (BLANKERTZ 1980, S. 41), bezieht ihn aber auf die individuelle Geschichte der Personwerdung, relativiert ihn durch Konfrontation mit der Subjektivität des einzelnen, nimmt Partei für seine Besonderheiten (vgl. KADE 1983, S. 867).

Dabei ist diese Parteinahme nicht als privatistisch verengtes, bloß individuell-egoistische Bestrebungen sanktionierendes und förderndes pädagogisches Konzept mißzuverstehen (vgl. KADE 1983, S. 867). Die gesellschaftlichen Forderungen manifestieren sich in Qualifikationen, welche arbeitsplatz- und aufgabenbezogen formuliert werden (vgl. SCHNEIDER 1991, S. 54). Die Fähigkeiten des einzelnen werden dabei aber lediglich in ihrer „Durchschnittlichkeit“ betrachtet, deren Qualität sich in einem vergesellschafteten Begriff des Arbeitsvermögens bemißt (vgl. KADE 1983, S. 864). In diesem funktionalistisch gewendeten Deutungshorizont wird der biographische Radius des Individuums ausgeblendet, verselbständigt sich das mit Qualifikation Gemeinte gegenüber den Handlungssubjekten und Handlungssituationen zu einer abstrakten Zweck-Mittel-Kategorie. Es verbleibt in einem bloß äußerlichen Verhältnis zum Besonderen des Individuums. Dessen Personwerdung wird aus dem Qualifikationsgedanken verbannt, da letzterer lediglich die objektive Seite des Aneignungsprozesses von Wissen und Können vertritt, also für die beruflichen und gesellschaftlichen Ansprüche steht (vgl. KADE 1983, S. 861 ff.).

Demgegenüber zielt der Bildungsbegriff auf das Spezifische des zu Erziehenden, wirkt als notwendiges Regulativ gegenüber der Vereinnahmung individueller Biographien durch gesellschaftliche Kräfte unter dem Diktat einer verselbständigten Zweck-Mittel-Rationalität. Ein ausschließlich um Qualifikationsförderung bemühter „Erziehungskurs“

verfehlt das Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung. Diesen Prozeß zu unterstützen und zu fördern vermag Bildung zu leisten, insofern sie „die Besonderheit der Individuen als Bestandteil des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses anerkennt .. und die Gesellschaftlichkeit der Individuen zum Medium wird, in dem sich deren Subjektivität entfalten kann“ (KADE 1983, S. 867 f.).

Im Kompetenzbegriff lassen sich beide Aspekte beruflicher Bildung „versöhnen“ (vgl. SCHNEIDER 1991, S. 54). In ihm finden von Sachzwängen diktierte Fähigkeitsbündel ihre pädagogische Läuterung durch Anbindung an die mit spezifischen Lebenserfahrungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestatteten Individuen. Er knüpft an die individuellen Möglichkeiten der Educanden an und stellt die Verbindung mit den - nun nicht mehr abstrakt-verselbständigt zu deutenden - Qualifikationselementen her. Auf dieser Haltung ruht die unten folgende Systematik beruflicher Handlungskompetenz.

Wenngleich sich der Ursprung dieser Begrifflichkeit nicht genau verorten läßt, sieht BADER sie verwurzelt in lernpsychologischen (hier vor allem konstruktivistisch-kognitionstheoretisch fundierten), bildungstheoretischen und didaktischen, bildungsökonomischen und ausbildungspraktischen Feldern bzw. Sachzusammenhängen (vgl. BADER 1990, S. 3). Unter Rückgriff auf die vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT 1974 in seinen Empfehlungen zur Neustrukturierung der Sekundarstufe II als Ziele ausgewiesenen Ebenen der „Fachkompetenz“, „humanen Kompetenz“ und „gesellschaftlich-politischen Kompetenz“ definiert BADER

- „*Fachkompetenz* (im Original fettgedruckt) als die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen;
- *Humankompetenz* (im Original fettgedruckt) als die Fähigkeit und Bereitschaft, als Individuum die Entwicklungschancen und Zumutungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten und Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln;

- *Sozialkompetenz* (im Original fettgedruckt) als die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen rational und verantwortungsbewußt auseinanderzusetzen und zu verständigen“ (1990, S. 10).

Den drei Zielebenen sind die *Methoden-*, *Lern-* und *Sprachkompetenz* als Bedingungsfaktoren der Entfaltung der jeweiligen Subkompetenz immanent (vgl. BADER 1990, S. 10). *Methodenkompetenz* umfaßt dabei den aufgaben- bzw. problembezogen angemessenen Einsatz von Denkmethoden bzw. Lösungsstrategien; *Lernkompetenz* beinhaltet die individuell auszulotende Nutzung von Lerntechniken sowie die Fähigkeit zur Verwertung und kognitiven Verarbeitung aufgaben- bzw. problem-spezifischer Informationen; *Sprachkompetenz* ist aufzufassen als die Fähigkeit zur (sprach-)zeichengebundenen Auseinandersetzung mit anderen sowie zur Interpretation kommunikativer Situationen (vgl. WOLFF 1994, S. 21).

Die genannten (Teil-)Kompetenzen, die den Begriffsraum der Handlungskompetenz über die Dimensionen Individuum, Gesellschaft und Lerngegenstand aufspannen (vgl. BADER 1989, S. 75), werden dabei nicht isoliert, sondern als aufeinander bezogen betrachtet. Jedoch schärft eine gedankliche Differenzierung jenes Zielkonglomerats den Blick auf die durch den Bildungsprozeß intendierten Zielgrößen und legt Ansatzpunkte didaktisch-methodischen Vorgehens frei (vgl. auch BADER 1990, S. 11).

Die obige Systematik, die den gesamten Wirkraum menschlicher Handlungen umfaßt, wird nun bezogen auf den beruflichen Realitätsausschnitt, indem berufliche Handlungskompetenz verstanden wird als „Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln“ (BADER 1990, S. 11).

Auch BADER sieht in den Begriff der Kompetenz den erst im Verwertungsprozeß zur vollen Sinnentfaltung gelangenden Qualifikationsgedanken ebenso eingebunden wie das die subjektive Perspektive des Lernenden markierende Bildungsmoment (vgl. BADER 1990, S. 9). Er wurde bewußt konzipiert als eine die gesellschaftlichen wie subjektiven

Ansprüche integrierende pädagogische Zielgröße. Führt man also, wie neuerdings wieder verstärkt, personbezogene, charakterlich bedingte Einstellungen, Haltungen und Orientierungen ins pädagogische Feld, so verweist dies auf Verhaltensbereitschaften, die schwerlich allein auf einen vom Individuum abstrahierten Zweck-Mittel-Zusammenhang hin zu aktivieren sind. Subjektive Sinnhaftigkeit und unmittelbare Betroffenheit des einzelnen, Momente von identitätsspezifischer Relevanz also, sind als Ansatzpunkte zur Entwicklung obiger Dispositionen jedenfalls nicht zu hintergehen.

Bildung, so bleibt festzuhalten, steht im Dienste des Subjekts. Qualifikation vertritt den ökonomischen Anspruch nach Maßgabe eines affirmativen und die Fortschreibung der gesellschaftlichen Produktionsbedingungen betreibenden Begriffsverständnisses. „Bildung und Qualifikation müssen daher (zwar, der Verf.) als zwei notwendig aufeinander bezogene gegensätzliche Prinzipien beruflichen Lernens konzeptualisiert werden“ (KADE 1983, S. 868), jedoch im Sinne eines (konträr formulierten) Widerspruchs, der ihrer dialektisch vermittelten Aufhebung im Kompetenzbegriff den Weg bereitet.

Eine letzte Bemerkung: Angesichts der Merkmalsanreicherung, die der Qualifikationsbegriff durch die „Schlüssel“-Metapher erfährt, ist freilich zu bezweifeln, ob das mit „Schlüssel*qualifikation*“ Gemeinte - wie z. B. Lernfähigkeit, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsmotivation und Interesse, ganzheitliches Denken, Pflicht- und Verantwortungsbewußtsein, Kreativität, Einfühlungsvermögen, Kontakt- und Teamfähigkeit (vgl. dazu z. B. HUBER 1992, S. 36 ff.) - diese Bezeichnung führen sollte (vgl. REETZ 1989, S. 10). Die Diskussion im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff legt vielmehr nahe, hier von „Schlüssel*kompetenz*“ zu sprechen (vgl. BADER 1990, S. 9).

## **2.1.2 Lerntheoretische Grundlegung handlungsorientierten Unterrichts**

### **2.1.2.1 Handeln als didaktische Bezugskategorie - ein kurzer historischer Aufriß**

Mit der Betonung der Eigenaktivität und Sozialität des Schülers sowie der Berücksichtigung seiner Interessen zielen handlungsorientierte Unterrichtskonzepte auf das Gedankengut der in der Zeit vom letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts bis etwa 1930 anzusiedelnden reformpädagogischen Bewegung, die unterschiedliche Strömungen umfaßte, verbunden mit Begriffen wie „Arbeitsschul-“, „Kunsterziehungs-“ und „Landerziehungsbewegung“ sowie dem „Kleinen Jena-Plan“ (vgl. z. B. ECKERT 1992, S. 60 ff.; GUDJONS 1995, S. 100 ff.; PÄTZOLD 1995a, S. 160 sowie 1992, S. 17 ff.).

Für den Bereich der Berufserziehung ist vor allem die Arbeitsschulbewegung, der KERSCHENSTEINER und GAUDIG nachhaltig ihr Gepräge verliehen, richtungweisend (vgl. DÖRSCHEL 1976, S. 162 f.). Auf dieser Version der Reformpädagogik - letztere wird oftmals vergrößernd bloß an ihrer Frontstellung gegen den Unterrichtsformalismus der Herbartianer befestigt (vgl. GUDJONS 1995, S. 100), legiert mit „Vorstellungen von einer entbürokratisierten Schule, von freiheitlich demokratischen Lebensverhältnissen und liberalen, kindorientierten Bildungsidealen“ (SCHAUB/ZENKE 1995, S. 292) - ruht im wesentlichen das Ideengerüst handlungsorientierten Unterrichts. Jedoch lassen sich die Wurzeln der Selbständigkeit und der praktisch-manuellen wie geistigen Eigentätigkeit als Träger didaktischer Gebäude und unterrichtlichen Handelns weitaus früher datieren.

Mit seiner auf die Lösung politischer Probleme der damaligen Zeit ausgreifenden didaktischen Lehre nimmt RATKE (1571-1635) Partei für den Schüler - eine für den damals vornehmlich autoritär geprägten Zeitgeist bemerkenswerte pädagogische Wendung. Neben der Rücksichtnahme auf den Zögling fordert er die Einbindung seiner Erfahrungen in die Unterrichtsgestaltung (vgl. DÖRSCHEL 1976, S. 87). RATKEs Didaktik richtet sich mit der Aufnahme der „Realien“ in den Lehrplan gegen die damals vorherrschende „Wort- und Diktatschule“ und kann somit als



Vorläufer einer heute ebenfalls von seinen Vertretern verfochtenen Grundidee eines handlungs- und praxisorientierten Unterrichts betrachtet werden.

COMENIUS (1592-1670) knüpft an RATKES Reformideen an und kritisiert den Verbalismus der traditionellen Bildung. Diesen will er durch die Hervorhebung des Sachwissens, vermittelt durch Realien, und das Prinzip der Anschaulichkeit im Unterricht zurückdrängen (vgl. GUDJONS 1995, S. 81). Wenngleich dieser Grundsatz der Anschaulichkeit bei COMENIUS religiös motiviert ist (vgl. DÖRSCHHEL 1976, S. 88), bleibt er doch über die Jahrhunderte hinweg ein generell akzeptiertes Moment didaktischer bzw. unterrichtspraktischer Reflexion.

Die Gedanken RAKTKEs und COMENIUS` beeinflussen, namentlich durch die neu ins didaktische Bewußtsein beförderte Dimension des Sachwissens, in der Folgezeit das Bildungswesen, insbesondere auch die Entwicklung der Berufserziehung. Wichtige Impulse gehen dabei nicht zuletzt von den lebenspraktisch, utilitaristisch orientierten Ritterakademien aus (vgl. DÖRSCHHEL 1976, S. 89 ff.).

ROUSSEAU (1712-1778), der die praktische Lebenspädagogik John LOCKEs aufgreift und in veränderter Form weiterführt, betont in seinem pädagogischen Denken, das konsequent „vom Kinde“ ausgeht, neben dem Prinzip der Entwicklungsgemäßheit die besondere Relevanz eigener Erfahrungen und persönlicher Anschauung sowie - darin eingebunden - die Selbsttätigkeit des Schülers (vgl. DÖRSCHHEL 1976, S. 95). „Kein anderes Buch als die Welt; kein anderer Unterricht als Tatsachen“ (ROUSSEAU 1910, zit. nach DÖRSCHHEL 1976, S. 95) - so mahnt ROUSSEAU zum erfahrungsbezogenen Umgang mit den Dingen im Unterricht und wendet sich damit ebenfalls gegen einen ausschließlich verbal dargebrachten Wissensstoff.

Die sach- und erfahrungsbezogene Ausrichtung des Unterrichts sowie das Postulat eines selbständigen Wissenserwerb durch den Zögling bilden *in*

*nuce* die dynamisierenden Elemente der Arbeitsschulbewegung des 20. Jahrhunderts (vgl. DÖRSCHEL 1976, S. 95).

Als einer ihrer Wegbereiter gilt auch PESTALOZZI (1746-1827). Wie RATKE, COMENIUS und ROUSSEAU legt auch der als „Methodiker“ geltende Volkspädagoge und Philosoph großen Wert auf anschauliche Unterrichtsvermittlung und erfahrungsbestimmtes Lernen. Gerade der im Miteinander der Gruppe erfahrene Gemeinsinn führe zu jenem Sozialverhalten, wie es durch bloße Belehrung oder Unterweisung nicht erlebbar sei (vgl. GUDJONS 1995, S. 90 f.). Auch hier deutet sich bereits ein Wesenszug des späteren Arbeitsschulgedankens an.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts verstärken sich - im Bestreben, die das damalige Schulwesen bestimmende Dominanz der Allgemeinbildungsidee aufzuweichen - die Bemühungen zur Integration des wirtschaftsberuflichen Elements in das Bildungswesen. Die zu dieser Zeit einsetzenden berufspädagogischen Theorieentwürfe zur Fundierung des berufsorientierten Bildungsgedankens, der in den Fortbildungsschulen seine institutionelle Ausformung findet, liefern den gegen die Verabsolutierung des neuhumanistischen Bildungsideals gerichteten reformerischen Strömungen ihren Argumentationsrahmen. Neben SEYFERT sind es insbesondere PACHE und RÜCKLIN, die durch die Initiierung einer inneren Reform der künftig stärker fachlich orientierten Fortbildungsschule die Entwicklung hin zur späteren Berufsschule einleiten (vgl. DÖRSCHEL 1976, S. 158 f.).

Den damaligen pädagogischen Zeitgeist aufnehmend entwickelt KERSCHENSTEINER (1854-1932) seine Idee der Arbeitsschule. In den Fortbildungsschulen sieht er lediglich einen „Abklatsch“ des allgemeinbildenden Schulwesens ohne eigenes Bildungsideal, welches er nunmehr innerhalb seiner Interpretation dieser Schulform im Leitbild des praktischen Menschen sucht (vgl. DÖRSCHEL 1976, S. 161). Zur Überwindung der Wort- und Buchschule setzt er zunächst auf die motivierende Kraft der Handarbeit; dies bezeugt, wie sehr sein Arbeitsschulbegriff noch durchzogen ist vom manuell-praktischen Prinzip der Handarbeitsbewegung (vgl. DÖRSCHEL 1976, S. 161). Als

Folge der Auseinandersetzungen mit GAUDIG (1860-1923), der KERSCHENSTEINERs Betonung des Manuellen verwirft, nimmt dieser dann später die geistige Komponente in seinen Begriff der produktiven Arbeit auf (vgl. GUDJONS 1995, S. 103 sowie DÖRSCHEL 1976, S. 163).

KERSCHENSTEINERs Vorstellungen der Arbeitsschule beinhalten jene pädagogisch-didaktischen Ingredienzien, die für viele Entwürfe handlungsorientierten Unterrichts konstitutiv sind: die Anknüpfung an das Interesse des Schülers, das er in dessen beruflicher Erfahrungswelt verankert sieht, sowie die Betonung des Sozialbezugs. Eine bloß kurzfristige Würdigung seiner Ideen vermag darin einen Ausdruck schülerzentrierter Erziehung zu erkennen. Die Verortung des KERSCHENSTEINERschen Gedankengutes in den gesellschaftlich-politischen Kontext seiner Zeit jedoch entzieht ihm diese pädagogische Dignität (vgl. STÜTZ 1970, S. 40) und legt den ideologischen Gehalt seiner Arbeitsschulidee frei: Durch die der beruflichen Bildung bzw. Praxis immanenten Schulung des Charakters im Sinnhorizont eines im Arbeitszusammenhang erworbenen Gefühls der Verantwortung, Gewissenhaftigkeit, Selbstüberwindung, Pünktlichkeit, Ordnung und Ausdauer sieht KERSCHENSTEINER, qua Transfer dieser Werthaltung auch auf den gesellschaftlichen bzw. politischen Bereich, in seiner Arbeitsschulidee die sittliche Voraussetzung zur Erlangung einer „nützlichen staatsbürgerlichen“ Gesinnung.

Das Interesse der Jugendlichen an Arbeit und Beruf markiert zwar den Haltepunkt berufsbezogener Bildung, dient dieser jedoch vor allem als lernprozeßanregendes und -stützendes Movens. Aus ihr erwächst schließlich durch Betonung des Sach- und Sozialbezugs in der Arbeit jenes in selbstaufgebender Hingabe an die „Gemeinschaft“ und die „Sache“ kulminierendes Pflichtgefühl, welches ausgreift auf die persönliche Haltung zur Obrigkeit als Ausdruck einer „staatsbürgerlichen Tugend“. Durch diese „Überlistung des Zöglings“ gelingt KERSCHENSTEINER die Erziehung zum gesitteten Menschen im Geiste der damaligen Staatsauffassung (vgl. STÜTZ 1970, S. 36 und S. 41).

Impulsgebend auf KERSCHENSTEINERs Bildungslehre wirkt die damalige politisch-kulturelle Situation, in der die Jugendlichen in der Zeit zwischen ihrer Entlassung aus der Volksschule und dem Eintritt ins Militär „besonders gefährdet“ seien. Hier bietet er Hilfe in Form der Fortbildungsschule als „allgemein verbindliche(r) staatsbürgerliche(r) Erziehungsinstitution“ an, die er pädagogisch zu rechtfertigen sucht (vgl. DÖRSCHEL 1976, S. 161 f.).

Politische, aber auch kulturelle, wirtschaftliche und religiöse Gegebenheiten oder Vorstellungen sind häufig Ausgangspunkt pädagogischer Reformen. So fußen RATKEs Ideen auf die Auseinandersetzung mit politischen bzw. religiösen Problemen der Zeit; COMENIUS` Didaktik ist - wie gesehen - dem Glauben an Gott verpflichtet, und schließlich ist ROUSSEAUs Erziehungslehre eingebettet in seine normative Gesellschaftstheorie, die er in seinem berühmten „Contrat social“, entfaltet (vgl. DÖRSCHEL 1976, S. 87 ff. sowie GUDJONS 1995, S. 80 ff.).

Der Rückgriff auf KERSCHENSTEINERs Arbeitsschulgedanken, wie er von vielen Protagonisten handlungsorientierter Konzeptionen vollzogen wird, liegt aufgrund der Parallelität des Zeitgeschehens - es ist jeweils die Praxis, die Anregungen zur (zumindest partiellen) Reformierung des Bildungswesens bietet - nahe (vgl. GUDJONS 1995, S. 100 f.). Auch heute sind es die Veränderungen innerhalb der Wirtschaft (vgl. dazu im einzelnen das nächste Kapitel, Abschnitt 2), die Rückwirkungen vor allem auf das berufliche Bildungswesen zeitigen (vgl. KELL 1995, S. 370). Dem damals wie heute verwendeten Begründungsmuster einer gesellschaftsbezogenen Funktionserfüllung durch die vermittels Schule institutionalisierte Bildung ist jedoch jene das Eigenrecht des zu Erziehenden auf individuelle Entwicklung und Förderung seiner spezifischen Fähigkeiten und Anlagen verfechtende Legitimationsvorlage hinzuzufügen. So läßt sich dem Vorwurf der Kultivierung einer „Friedhofsphilosophie“ in der Erziehung entgehen, „die nicht nur zur passiven Übernahme des Bestehenden (verführt), sondern .. auch eine kreative Weiterentwicklung des Alltagslebens (erschwert)“ (KEMPER 1993, S. 840).

Während KERSCHENSTEINER - zumindest anfänglich - den Aspekt des Manuellen hervorhebt, stellt GAUDIG die Selbständigkeit und geistige (Selbst-)Tätigkeit - letzterer verleiht er einen „Ehrentitel“ (vgl. GAUDIG 1969, S. 10) - des Schülers als Grundprinzip seiner Interpretation der Arbeitsschule heraus (vgl. PÄTZOLD 1992, S. 19). Er wendet sich ebenso wie KERSCHENSTEINER gegen die Wort- und Buchschule und die dort elementar wirkende Fremdvermittlung des Unterrichtsstoffs durch den Lehrer. Jedoch sieht er - im Gegensatz zu seinem Kontrahenten in der programmatischen Ausdeutung des Arbeitsschulbegriffs - in der (gedanklichen) Eigenaktivität des Schülers, die sich u. a. auf das Rekonstruieren von Tätigkeiten, die Bearbeitung und Lösung von Aufgaben sowie die schöpferisch-kreative Auseinandersetzung mit neuen Problemen bezieht, den tragenden Pfeiler seines Lernbegriffs (vgl. PÄTZOLD 1992, S. 19). Dabei kommt der Vermittlung von Arbeits- und Lerntechniken zum selbständigen Wissenserwerb grundlegende Bedeutung zu (vgl. SCHAUB/ZENKE 1995, S. 34).

Das in den meisten (methodisch akzentuierten) handlungsorientierten Entwürfen konstitutiv wirkende Merkmal der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit findet somit in GAUDIGs Unterrichtskonzept seine Entsprechung. Auch deswegen gilt er häufig als „der wichtigere Ahnherr“ handlungsorientierten Unterrichts (vgl. MEYER 1994, S. 212 sowie PÄTZOLD 1992, S. 18 ff. und REBLE 1986, S. 175-202).

### **2.1.2.2 Zur kognitiven Handlungstheorie AEBLIs**

Neben der materialistischen Tätigkeitspsychologie, der Arbeitspsychologie, der Lern- und Motivationspsychologie sowie dem Arbeitsschulkonzept beruft man sich heute - wie schon erwähnt - zur lerntheoretischen Grundlegung handlungsorientierten Unterrichts meist auf die kognitive Handlungstheorie AEBLIs (vgl. REBMANN/TENFELDE/UHE 1998, S. 169 ff.; GUDJONS 1994, S. 36 ff.; PÄTZOLD 1995a, S. 158 sowie 1995b, S. 583; SEYD 1994, S. 166; REETZ 1991, S. 267; ARNOLD/MÜLLER 1993, S. 324; KAISER/KAMINSKI 1994, S. 60 ff.;

ARNOLD 1994, S. 156 f.; TRAMM 1992, S. 47). Sie soll im folgenden Abschnitt in Grundzügen dargelegt werden, um ihr Gewicht für die „handlungsorientierte“ Position ermessen zu können.

#### **2.1.2.2.1 Methodologische Grundposition und Grundannahmen der kognitiven Handlungstheorie**

Zum besseren Verständnis der Denkpsychologie AEBLIs seien einige Bemerkungen zur Kennzeichnung der Grundhaltung und wesentlicher Leitgedanken seiner Theorie vorangestellt.

AEBLIs methodologische Position ist eine *phänomenologische* oder *phänomenologisch-intropesktive*. Zur Erhellung der „tiefen Zusammenhänge des eigenen Denkens und Tuns“ (vgl. AEBLI 1981, S. 384), d. h. der Beschreibung und Erklärung kognitiver Prozesse und Konzepte, greift er auf das Verfahren der Introspektion bzw. Selbstbeobachtung und - von diesem geleitet - auf das der Fremdbeobachtung zurück. Nur so scheint es ihm möglich, einen Zugang zur Konstruktion mentaler Prozesse und Strukturen sowie zum Aufbau menschlichen Handelns zu finden (vgl. AEBLI 1980, S. 26 ff.). Er wendet sich damit gegen die behavioralen „methodologischen Paradigmata von Eingabe und Ausgabe und von der Erschließung des dazwischenliegenden fertigen Systems“ (AEBLI 1980, S. 31), die vom dynamischen Aspekt des Werdens von Handlungs- und Denkvorgängen absehen.

AEBLI konzipiert seine Handlungstheorie im wesentlichen auf der Basis dreier Annahmen, die sich in den Begriffen des *Pragmatismus*, des *Konstruktivismus* und des *Strukturalismus* bündeln lassen. Seine *pragmatische* Haltung äußert sich in seiner Deutung des Denkens „von der Handlung her“. „Wir betrachten das Handeln als die erste und ursprüngliche Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen“ (AEBLI 1983, S. 386). Ausdrücklich stellt er die geistige Verwandtschaft zu DEWEY heraus, dessen Theorie den Bezug zur Praxis unter drei Aspekten findet: indem letztere als Ausgangspunkt des geistigen Lebens, als Bewährungsinstanz für die

theoretische Wahrheit und als Anwendungsfeld theoretischer Aussagen ausgelegt wird (vgl. AEBLI 1983, S. 386). Hier verweist AEBLI auf die besondere motivationale Wirkung eines Denkens (und Lernens) auf der Grundlage der „Notwendigkeiten des Handelns“ (vgl. AEBLI 1981, S. 384). Man erkennt bereits didaktische Prinzipien wie „Lebensnähe“ und „Anschauung“, die sich - anknüpfend an die Ideen der Reformpädagogik - gegen einen Verbalismus wenden und den Belangen des außerschulischen, beruflichen Lebens großes Gewicht geben (vgl. hierzu z. B. STÖCKER 1968, S. 47 ff.).

In der *konstruktivistischen* Grundhaltung zeigt sich deutlich AEBLIs Verwurzelung in der Schule PIAGETS, wenngleich seine Handlungstheorie sich von letzterer hinsichtlich des Stellenwerts der Umwelt und der pädagogischen Einflußnahme beim Aufbau bzw. bei der Konstruktion des kindlichen *Handelns*, der *Operationen* sowie der *Begriffe* (zur Erläuterung der drei Termini vergleiche den folgenden Abschnitt) abhebt (vgl. AEBLI 1983, S. 391).

Das konstruktivistische Merkmal kennzeichnet AEBLIs erkenntnistheoretische Position. Er vertritt die These, „daß alle neuen Inhalte des geistigen Lebens durch Konstruktion aus einfacheren Elementen hervorgehen. `Von außen` nehmen wir nichts auf, weder durch Wahrnehmung noch durch Mitteilung“ (AEBLI 1983, S. 389; vgl. auch die neuere Diskussion konstruktivistischer Ansätze in bezug auf die Unterrichtsgestaltung z. B. bei GERSTENMAIER/MANDL 1995, S. 867-888; DUBS 1995b, S. 889-903; DUIT 1995, S. 905-923). Dabei spielt die mediale Dimension, in der die Beziehungstiftung zwischen den Elementen vollzogen wird, keine Rolle, gleichgültig ob es sich um die Bedeutung einer *Erzählung*, einer *Demonstration* oder der *Erklärungen* von Handlungen, Operationen und Begriffen handelt. „Wie immer auch die Modalität aussehen mag: sie bleibt in jedem Fall Konstruktion“ (AEBLI 1983, S. 390). Die Begriffsbildung - eine „zentrale Aufgabe des Unterrichts“ (AEBLI 1983, S. 245) - erfolgt somit in aktiver Auseinandersetzung mit den neuen Erscheinungen und stets auf der

Grundlage der verfügbaren kognitiven Schemata bzw. Konzepte (vgl. AEBLI 1983, S. 390).

Die Betonung des konstruktivistischen Elements im Rahmen dieser Handlungstheorie erlaubt nun allerdings auch ihre Auslegung auf solche Bereiche des Lernens, deren Gegenstände sich - in Ermangelung einer räumlichen Ausdehnung - nicht durch (materiell-praktisch) handelnde Erarbeitung erfassen lassen (vgl. AEBLI 1981, S. 134 f.), wie dies ja bekanntlich auch in wirtschaftsberuflichen Schulen gegeben ist. Hier gilt es häufig Begriffe zu erfassen, die sich - so bei den theoretischen Konstrukten - in ihrem strukturellen Zusammenhang nicht durch äußerliches Handeln aufbauen lassen. Dennoch läßt sich auch dort das konstruktivistische Prinzip anwenden, indem diese Begriffe den Schülern nicht in fertiger Form „verabreicht“ werden, sondern durch In-Beziehung-Setzen von Teilelementen, deren Aufbau von den Lernern nachvollzogen, d. h. aber auch konstruiert wird. Konstruktion wird somit zum Kern all jener Vorgänge, die - wie das praktische Handeln, das Wahrnehmen, das Sprechen und das Deuten - schulischen Unterricht modellieren.

Im konstruktivistischen Aspekt ist bereits das *strukturalistische* Moment enthalten, resultiert doch aus der Konstruktion die errichtete Struktur. Sie vertritt den „inneren Aufbau der Unterrichtsgegenstände“, also die Lerninhalte. Diese nennt AEBLI „Handlung“ bzw. „Handlungsschema“, „Operation“ und „Begriff“ (vgl. AEBLI 1983, S. 23 f. sowie S. 179 ff.). Im engen Zusammenhang mit dem Strukturbegriff ist der der Modalität zu sehen. Diese definiert die Struktur über die Art der (sprachlichen, handelnden oder wahrnehmenden) Realsierung, d. h. „(s)ie macht uns eine Struktur wahrnehmbar, faßbar und bereitet sie damit für die weitere Verarbeitung zu“ (AEBLI 1983, S. 389).

AEBLI anerkennt - damit weicht er erkenntnistheoretisch vom „radikalen“ Konstruktivismus ab - eine Realität, die nicht „jenseits aller menschlichen Erfahrung“ (von GLASERSFELD 1995, S. 42) liegt (vgl. zur Auseinandersetzung mit dem Konstruktivismus z. B. FISCHER 1995, NÜSE u. a. 1991 sowie SCHMIDT 1987). Demgegenüber spricht AEBLI vom „Seienden“



und einer geordneten „Wirklichkeit“, unterstellt also eine dem Menschen transzendente „Objektivität“, Gegebenheit, die durchaus reflexiv erschlossen werden kann. Dies wird deutlich, wenn er dem Denken die Aufgabe stellt, „sich der *vorfindlichen* (Hervorhebung durch den Verf.) Ordnungen bewußt zu werden“ (AEBLI 1981, S. 391). Denken führt, in der Form der „darstellenden (betrachtenden) Tätigkeit“ zu einem (Welt-)Wissen darüber, „wie die Welt beschaffen ist und funktioniert“ (AEBLI 1987, S. 27 sowie insgesamt S. 21 ff.).

Gibt es aber eine solche reale, „für sich“ existierende Welt, so kann es beim Lernen nicht nur darum gehen, bloß individuelle Interpretationen, ausschließlich subjektive Sinnproduktionen zu ermöglichen, wie dies von einigen Vertretern eines unterrichtlichen („radikalen“) Konstruktivismus gefordert wird (vgl. DUBS 1995a, S. 28 ff. sowie 1995b). Denn eine solche Auffassung impliziert gleichzeitig, daß nur sinnvoll gelernt wird, was interessiert. Das aber bliebe im Hinblick auf die im späteren Berufsleben benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten nicht folgenlos. In der Schule muß vom Schüler auch verlangt werden, daß er sich mit solchen (fremdgesetzten) Inhalten bzw. Qualifikationsanforderungen auseinandersetzt, die ihn momentan nicht berühren (vgl. DUBS 1995a, S. 31). Ihm ist (auch) aufgegeben, eine objektiv vorfindliche Wirklichkeit zu erfassen, deren immanente Sach- und Wertordnung sowie Sinngebung tradiert, nicht jedoch - in individualistisch-solipsistischer Manier - rein subjektiven Deutungsmustern und Sinnkonstruktionen unterworfen werden soll - eine Norm, die auch die jüngst eingesetzte Debatte um Werteerziehung und moralisches Lernen ansprechen dürfte (vgl. z. B. FISCHER 1996, S. 17-29; LEMPERT 1996, S. 339-349; BECK u. a. 1998, S. 188-210; HENKEL 1995, S. 407-420).

Die Aneignung von Wissensbeständen kann mit Vorteil im Sinne konstruktiver, Strukturen aufbauender Prozesse erfolgen. Diese aber bleiben keine bloß (lern-)subjektabhängige, vom Individuum selbständig durchzuführende Angelegenheit. Auch das Lernen unter Anleitung, z. B. als Vorzeigen und Nachahmen („Lernen am Modell“), ist von ähnlich basaler Bedeutung wie der eigenständige Wissenserwerb (vgl. AEBLI

1983, S. 65 ff.). Ebenso ist es möglich, objektives Wissen in sprachlicher Form zu vermitteln. Wesentlich hierbei bleibt allerdings, daß der Lehrer im Schüler Vorstellungen weckt, Sinnzusammenhänge offenlegt, die an das Vorwissen, das kognitive Repertoire des Lernalers anknüpfen (vgl. AEBLI 1976, S. 90).

#### **2.1.2.2 Grundformen des Lehrens**

Einen aspektreichen, drei Dimensionen des Lehrens und Lernens auslotenden Einblick in AEBLIs Lernpsychologie vermitteln seine „Zwölf Grundformen“, die er als „Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage“ (vgl. AEBLI 1983) entwirft. Dieses Werk ebnet zugleich den Zugang zu seiner (didaktisch motivierten) Interpretation der kognitiven Handlungstheorie. Die Diskussion handlungsorientierter Unterrichtskonzepte bleibt ohne einen kontextwahrenden Rückgriff auf die hier ausgebreitete didaktisch-psychologische Theorie fragmentarisch. Sie soll daher in der gebotenen Kürze und unter einer durch die anstehende Thematik geleiteten Blickrichtung, welche insbesondere durch die schulform- und schulstufenspezifische Lerngruppe bestimmt ist, dargestellt werden.

Die „Zwölf Grundformen“ stellen eine Überarbeitung der schon 1961 erschienenen „Grundformen des Lehrens“ und den ersten (theoretischen) Teil eines zweibändigen Werkes dar, welches in den „Grundlagen des Lehrens“ (vgl. AEBLI 1987), dem zweiten Teil, eine pragmatisch gerichtete Ausdeutung des Theorieteils leistet. Der Aufbau des Buches folgt der Unterscheidung dreier Dimensionen des Lehrens und Lernens: denen des *Mediums*, der *inhaltlichen Struktur* und der *Funktionen im Lernprozeß* (vgl. AEBLI 1983, speziell S. 19-25). Verdeutlicht wird diese Einteilung durch folgende Würfelkonstruktion:

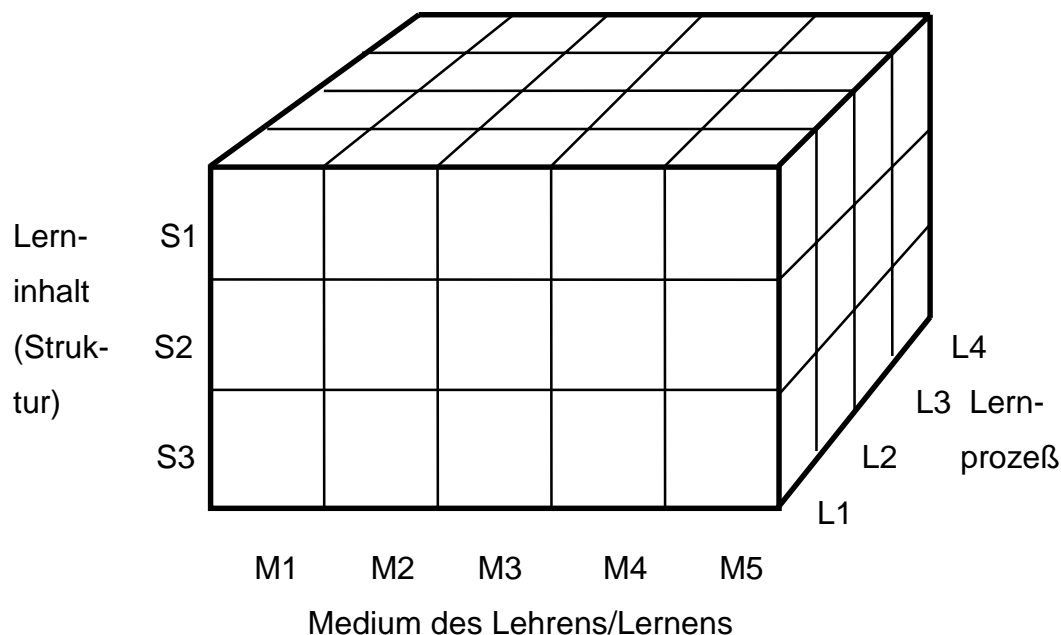


Abb. 1: Dreidimensionales System der Grundformen nach AEBLI (vgl. 1983, S. 25)

#### 2.1.2.2.1 Fünf Grundformen in der Dimension des *Mediums des Lehrens und Lernens*

Die *mediale* Dimension umfaßt fünf Grundformen: das Erzählen und Referieren, das Vorzeigen und Nachmachen als Exempel einer verhaltensmodellgeleiteten Tätigkeit, das Anschauen und Beobachten, das Lesen und das Verfassen von Texten. In den ersten drei Grundformen zeigt sich auch deutlich die - von AEBLI ausdrücklich hervorgehobene - Affinität zu den drei Repräsentationsformen bzw. Medien der Kommunikation nach BRUNER: Handlung („enaktive Repräsentation“), Bild („ikonische Repräsentation“) und Sprache („symbolische Repräsentation“) (vgl. AEBLI 1983, S. 31 sowie auch BRUNER 1974, S. 48 ff.). Die „Grundformen“ des Lesens und Verfassens von Texten weisen Elemente der sprachlichen und/oder enaktiven Modi aus, sind also im dortigen Erörterungskontext implizit berücksichtigt; sie werden deshalb hier nicht gesondert besprochen.

*Erzählen* (vgl. AEBLI 1983, S. 33 ff.) ersetzt die unmittelbare Teilnahme am tatsächlichen Geschehen. Den Kern solcher Erzählungen bilden Episoden, also Ereignisse mit handelnden Menschen in den „Hauptrollen“. Am Beispiel der Schilderung eines Erlebnisses durch den Erzähler macht AEBLI deutlich, wie aus einer ursprünglichen Handlung eine *Handlungsvorstellung* und darüber hinaus durch Wahrnehmung das *innere Bild* entsteht, welches sich als auditive Vorstellung manifestiert. Im Laufe der Erzählung kristallisieren sich abstrakte Elemente heraus, die den Charakter der konkreteren Vorstellung überwinden und zu einem nur das wesentliche Beziehungsgeflecht aufnehmenden Begriff verkürzt werden.

Bereits an dieser Stelle sei auf AEBLIs grundlegendes Diktum, das von Vertretern handlungsorientierter Konzepte gerne als „fundamentale These“ apostrophiert wird, aufmerksam gemacht: „Denken geht aus dem Handeln hervor und es trägt - als echtes, d. h. noch nicht dualistisch pervertiertes Denken - noch grundlegende Züge des Handelns, insbesondere seine Zielgerichtetheit und seine Konstruktivität“ (AEBLI 1980, S. 26; vgl. auch z. B. GUDJONS 1994, S. 43 f.; SÖLTENFUSS 1987a, S. 17; KAISER/KAMINSKI 1994, S. 61). Das Interesse an der „Handlung“ entspricht der pragmatischen Gerichtetheit dieser Theorie. Jene Grundaussage ist aber nicht als Aufforderung zum praktischen (Lern-)Handeln des Schülers in *jeder* Phase des Lernprozesses auszulegen. Zwar sieht AEBLI in der Handlung den Ausgangspunkt des Lernprozesses (vgl. z. B. AEBLI 1983, S. 386), jedoch nicht unbedingt und ausschließlich im Sinne einer („praktisch“) *handelnden*, in äußerlicher Aktivität sich zeigenden „herstellenden“ Erarbeitung des Wissensstoffs. Die „Handlung“ als strukturiertes Phänomen bildet auch den *Gegenstand*, das *Objekt* des Lernens, ohne daß dieses „handelnd“ in der Bedeutung eines konkret-manuellen Tuns verläuft. Dies wird bestätigt durch des Autors Ausführungen zur Erzählung oder Schilderung, in denen „das *Geschehen* im Vordergrund stehen muß, eher als die Beschreibung von Zuständen“ (AEBLI 1983, S. 50).

Handlung mag sehr wohl ein wesentliches Element im Lernprozeß des Schülers sein, aber nicht allein als Medium bzw. Repräsentationsform der Wissensaneignung, sondern als *Inhalt*, als „*Sachverhalt*“, also als „*Gegenstand*“ dieses Prozesses. Dies dokumentiert auch AEBLIs aspekt-hafte Behandlung der Trias „Handlung“, „Operation“, „Begriff“: nämlich mit Blick auf das *inhaltliche, gegenständliche* Moment des Lehr-Lernprozesses (vgl. AEBLI 1983, S. 23).

*Vorzeigen* und *Nachmachen* (vgl. AEBLI 1983, S. 65 ff.) stellen die zweite Grundform dar. Die Medien der Beobachtung und der Nachahmung ermöglichen eine unmittelbare Form der Erfahrung, die sich in Handlungswissen niederschlägt. Hier wird deutlich, daß neben dem eigenen, selbständigen Tun das „Tun unter Anleitung“ gleichfalls „fundamental“ für den Prozeß des Lernens ist. Selbsttätigkeit, so AEBLI, ist jahrhundertlang einseitig im Sinne eines ausschließlich eigenständigen Lernens durch „Versuch und Irrtum“ ausgelegt worden. Dabei aber wurde die prägende Kraft des Vorbildes bei der (informellen) Vermittlung zahlreicher kultur- bzw. subkulturspezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten pädagogisch kaum ausgeschöpft, obwohl doch das Erlernen der Sprache, der Sitten und Gebräuche, der subkulturell bedingten, rollenspezifischen Interaktionsmuster wie auch die Aneignung berufsspezifischer Wissensbestände und Verhaltensweisen in effektiver Weise durch Nachahmung relevanter Vorbilder geschieht.

Erst in den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts erlangte das Beobachtungs- bzw. „Modellernen“ durch BANDURA - zumindest theoretisch - einen erhöhten Stellenwert, als dieser das Lernen durch Vorzeigen und Nachahmen zur zweiten „Grundform des Lehrens“ erklärte (vgl. AEBLI 1983, S. 66). Worin nun liegt der besondere Rang des Beobachtungslernens? Denn „(e)s ist ja nicht unmittelbar klar, welchen Vorteil ein Mensch daraus gewinnen sollte, einen anderen beim Vollzug einer Tätigkeit zu beobachten“ (AEBLI 1983, S. 69). AEBLI verweist hier auf die während des Prozesses der Beobachtung einer Tätigkeit „innerlich“ und in „einfühlender“ Weise vollzogene Nachahmung dieser Handlung durch den Beobachter. Die anschließende eigen-

ständige Handlungsausführung ist insofern kein völlig neuer Versuch, sondern - im Gegensatz zum während der Beobachtung ablaufenden synchronen internen Nachvollzug des Modellverhaltens - eine „hinausgeschobene“, „effektive“ Nachahmung.

Diese effektive Imitation des verinnerlichten Handelns stellt bereits eine Übung dar (vgl. AEBLI 1983, S. 69), wenngleich eine unter völlig veränderten Bedingungen, weil nun die Tätigkeit nicht mehr nur „darstellenden“, sondern „herstellenden“ Charakter aufweist (vgl. zu den beiden Begriffen AEBLI 1987, S. 22 ff.). Das heißt der ursprünglich (während der Beobachtung) erfaßte bzw. erkannte (also nur „dargestellte“) Zusammenhang wird nun beim Übungsversuch realisiert, indem ein Sachverhalt erzeugt („hergestellt“) wird, der vorher nicht existierte. Der Schüler stellt somit den ersten Kontakt zum neu aufzubauenden Wissensgebiet nicht in einem selbständigen Versuch her, sondern mediatisiert durch ein Verhaltensmodell. Bereits hier also bildet sich eine „Erfahrung, .. die in *Handlungswissen* niedergelegt ist“ (AEBLI 1983, S. 67). Erst auf der Basis dieser fremdvermittelten, verinnerlichten Erfahrung folgt anschließend der selbständige Handlungsversuch (vgl. AEBLI 1983, S. 77).

Im *Anschauen* und *Beobachten* (vgl. AEBLI 1983, S. 84 ff.) zeigt sich die besondere Rolle, die AEBLI der Wahrnehmung - die er im übrigen semantisch mit „Vorstellung“ und „Anschauung“ gleichsetzt - zuspricht. Darunter versteht er „ein aktives Aufnehmen der Gegebenheiten, mit denen der Mensch über Mittel der Sinnesempfindung in Kontakt kommt“ (vgl. AEBLI 1983, S. 85). Unabhängig von der besonderen Art der Sinneswahrnehmung liegt jedoch ihr grundlegender Wesenszug in der Aktivität eines „Sich-der-Erscheinung-Bemächtigen“.

Schon im Rahmen der Erörterung des „Vorzeigens“ wurde im Kontext der Beobachtung fremder Handlungen der funktionale Charakter der Wahrnehmung in bezug auf die Erfahrungsbildung deutlich. Der Aufbau des Wissens durch inneren Mitvollzug beschränkt sich aber nicht auf menschliche Handlungen, sondern umgreift ebenso objektivierte Vor-

gänge in dinghaften, leblosen Gegenständen, das Erfassen komplexer Formen sowie mathematische Analysen (vgl. AEBLI 1983, S. 88 ff.). Hier erkennt man die Funktion der Wahrnehmung als „eine(r) erste(n) und einfachste(n) Form der inneren Rekonstruktion des Gegenstandes“ im Hinblick auf den Aufbau eines Wirklichkeits- oder Weltbildes (vgl. AEBLI 1980, S. 168 f.).

Die Nachkonstruktion eines Erzeugungsablaufs, d. h. eines genetischen Prozesses, bildet die Klammer bei der Betrachtung solch unterschiedlicher Sachverhalte wie menschlicher Handlungen, materieller Dinge oder auch gedanklicher Gebilde. Gleichgültig, ob diese Nachkonstruktion sich auf den gegenwärtigen Handlungsvollzug oder aber auf den nur *ex post* zu erfassenden, im fertigen - natürlichen wie künstlich geschaffenen - Erzeugnis zur Vollendung gelangenden Werdensprozeß richtet: den Kern bildet das dynamische Moment der sinnstiftenden Beziehungsbildung zwischen den Elementen, also der Aufbau einer Struktur. Indem diese durch Zusammensetzen von Teilen und Differenzierung von komplexeren Sach- bzw. Sinneinheiten entsteht, bildet sich „nicht bloß die Vorstellung des Vorgangs oder der Sache, sondern die Einsicht in ihren Aufbau, das Verstehen der Beziehungen der Teile oder Aspekte des Gegenstandes“ (AEBLI 1983, S. 95).

#### **2.1.2.2.2 Drei Grundformen in der Dimension der *Lerninhalte***

Von zentraler Bedeutung sind die drei Grundformen „*Erarbeitung eines Handlungsablaufs*“, „*Aufbau einer Operation*“ und „*Bildung eines Begriffs*“ (vgl. AEBLI 1983, S. 181 ff.). Bei der ersten dieser drei Grundformen geht es um die Erarbeitung und die Verinnerlichung von *Handlungen*, und zwar auf dem Wege des Ausführens dieses Handlungsprozesses und des gedanklichen Nachbildens der Handlungen anderer; dadurch soll der Aufbau sowohl von „Handlungswissen“ als auch von „Weltwissen“ gesichert werden (AEBLI 1983, S. 183).

Als *Handlungsschema* kennzeichnet AEBLI ein wichtiges gedankliches Konstrukt seiner Explikation des Handlungsbegriffs. Er versteht darunter die für den Aufbau von *Handlungsfolgen* erforderlichen *Handlungselemente*, die das Handlungswissen repräsentieren (vgl. AEBLI 1983, S. 185). Letzteres ist als „Repertoire von fertigen Handlungsabläufen“ aufzufassen, als Handlungsgedächtnis, in dem „vorfabrizierte Handlungselemente“ gespeichert sind und bei (Handlungs-)Bedarf abgerufen werden können. So trainieren Fußballmannschaften immer wieder bestimmte Spielzüge des Angriffs oder der Verteidigung, die dann im „Ernstfall“ - mit geringfügigen Variationen - in vielen Spielen „abgewickelt“ werden können. Darin kommt zugleich eines der drei wesentlichen Merkmale des Handlungsschemas zur Geltung, das der „Übertragbarkeit“ auf neue Situationen. Die beiden anderen Merkmale bilden die „Speicherung“ der Handlungselemente „als Ganzes“ sowie die „Reproduzierbarkeit“ der Handlungselemente (vgl. AEBLI 1983, S. 185).

Unter didaktischer Fragestellung ist herauszustellen, daß Handlungsschemata auch durch Beobachtung erworben werden können. Der Betrachter mag dann „zwar noch nicht fähig sein, den ganzen Ablauf auch praktisch erfolgreich durchzuführen, aber er kennt doch seine Hauptzüge. Er verfügt über das Handlungsschema in der Form der Handlungsvorstellung. Das ist es auch, was wir in der Schule anstreben“ (AEBLI 1983, S. 190).

Zusammenfassend lassen sich Handlungsschemata somit sowohl als effektiv ausgeführte, aber auch als bloß gedanklich oder vorstellungsmäßig realisierte Handlungen verstehen. Es hängt prinzipiell von der Lerngruppe ab, welchem Prozeß der Verinnerlichung (Interiorisation) des Handlungsvorgangs man im Unterricht den Vorzug gibt. Im Elementarbereich allerdings dürfte die im „praktischen“ Vollzug erworbene Handlungsvorstellung gegenüber der bloß gedanklich nachgebildeten gewisse lernpsychologisch begründbare Vorzüge aufweisen. Für den „jungen Schüler“ empfiehlt sich also beim Aufbau von Handlungsschemata die Konfrontation mit der Wirklichkeit. „Bei reiferen Schülern können (hin-



gegen, der Verf.) Anschauungsmittel an die Stelle der konkreten Wirklichkeit treten“ (AEBLI 1983, S. 196).

Im Unterschied zu den „realen“ Handlungen stellen *Operationen* abstrakte Handlungen dar. AEBLI definiert „Operation“ als „*eine effektive, vorgestellte (innere) oder in ein Zeichensystem übersetzte Handlung, bei deren Ausführung der Handelnde seine Aufmerksamkeit ausschließlich auf die entstehende Struktur richtet. Abgekürzt sagen wir: eine Operation ist eine abstrakte Handlung*“ (AEBLI 1983, S. 209).

Operationen - hier leitet das Attribut „abstrakt“ in obiger Definition möglicherweise in die Irre - können sowohl effektiv als auch innerlich ausgeführt werden. Wovon Operationen abstrahieren, läßt sich durch einen Blick auf die Struktur der Handlung beantworten. Ebenso wie letztere stellt auch die Operation Beziehungen her, aber - im Gegensatz zur Handlung - in „reinerer“ Form, reduziert auf einen wesentlichen Aspekt. Jenem gilt die ganze Aufmerksamkeit des Handelnden, um so zu einer „bestmöglichen Strukturierung“ des Handlungsablaufs zu gelangen. Die Zentrierung jeweils nur eines im Handlungsablauf interessierenden Gesichtspunktes macht den Unterschied zur effektiven Handlung aus.

Nun weist auch die Handlung eine Struktur auf, auch sie abstrahiert in gewisser Weise von einigen Aspekten bei der (äußerlichen) Behandlung ihrer Objekte. Jedoch betont die Operation dieses Moment der Abstraktion stärker, führt diese also konsequenter fort. So läßt sich der Übergang von der effektiven Handlung zur Operation als ein stufenweiser begreifen, wobei die Stufen dieses fließenden Umschlags solche der Abstraktion sind. Mit dieser Feststellung weicht AEBLI im übrigen „radikal“ von seinem Lehrer PIAGET ab (vgl. AEBLI 1980, S. 217 f.).

Der *Begriff* als „theoretisches Gegenstück zum Handlungsschema“ entwickelt sich aus der Handlung und - in strukturell „bereinigter“ Form - aus der Operation. Er objektiviert sich im Unterschied zum Handeln, das seinen Niederschlag im konkreten Handlungsergebnis findet, in einem sprachlichen Zeichen (vgl. AEBLI 1983, S. 386). Die Begriffsbildung kann

als ein vorrangiges Ziel unterrichtlichen Bemühens angesehen werden. Denn mit dem Begriff haben wir eine Erscheinung, einen Sachverhalt, einen Lerngegenstand „im Griff“. „Der Begriffsinhalt, d. h. die wesentlichen Zusammenhänge, sind im Begriff zusammengefaßt, sozusagen verpackt: sie zerrinnen uns nicht mehr zwischen den Fingern und entgleiten uns nicht mehr so leicht“ (AEBLI 1983, S. 245).

Das, worauf es allerdings bei der Begriffsbildung ankommt, läßt sich sowohl im Bereich des sinnlich-praktisch vermittelten wie des rein geistigen, äußerliche Anschauungsmedien entbehrenden Lernens bewirken, weil es beiden Wegen der Wissensaneignung gemein ist: „der Aufbau durch Verknüpfung, der Netzcharakter des resultierenden Wissens, seine Abgrenzung und vergegenständlichte Benennung mit einem Substantiv und die Möglichkeit seiner Übertragung auf neue Situationen“ (AEBLI 1983, S. 261).

#### **2.1.2.2.3 Vier Grundformen in der Dimension der *Funktionen im Lernprozeß***

Hinsichtlich der Phasen des Lernprozesses entwirft AEBLI mit seinen vier Grundformen des *problemlösenden Aufbaus* einer Struktur, des *Durcharbeitens*, des *Übens* und *Wiederholens* sowie des *Anwendens* (vgl. AEBLI 1983, S. 275 ff.) eine „moderne Version der Formalstufen“, ohne diese jedoch in das Prokrustesbett einer gleichsam gesetzmäßigen Abfolge zu zwingen. Es geht ihm überdies weniger um „die Idee der Stufen des Lernprozesses“ als vielmehr um die Funktionen, die in ihnen wirksam werden.

Im *problemlösenden Aufbau* der Wissensstrukturen sieht AEBLI ein motivationales Element, das den Schülern Antrieb und Kraft zum Lernen, d. h. hier zur Erarbeitung neuer Formen des Tuns oder Denkens bietet. „Lebendig empfundene Probleme“ sind es, die die Dynamik des Lernprozesses bestimmen. Deshalb sind derartige Probleme die Ausgangspunkte des *Handelns*, des *Operierens* sowie der *Begriffsbildung* (vgl. AEBLI 1983, S. 277 f.). Das Bearbeiten eines Problems stellt einen

Entwicklungsprozeß dar, an dessen Ende der Lösungsgedanke steht. „Darum ist ein problemlösender Unterricht auch ein entwickelnder Unterricht. Er ist 'fragend-entwickelnd', wenn sich der Schüler selbst, oder, stellvertretend für ihn der Lehrer, nacheinander Fragen stellen, bei deren Beantwortung sich die Problemlösung immer klarer abzeichnet, bis sie, voll entwickelt, dem Denken und Handeln des Schülers einverleibt ist“ (AEBLI 1983, S. 296).

Insbesondere bei der Erarbeitung eines *neuen* Stoffs benötigt der Schüler die Hilfestellung des Lehrers. Ihm kommt die Aufgabe zu, das Problem in seiner Struktur klar zu definieren bzw. herauszustellen, an ihm gewonnene Einsichten in den richtigen, sachadäquaten Zusammenhang zu stellen und so den stufenweisen Aufbau des neuen Handlungsablaufs, der neuen Operation und des neuen Begriffs zu leiten. Hier zeigt sich erneut AEBLIs defensive Haltung gegenüber einer Unterrichtsorganisation, die den Schüler von Beginn an in die Selbständigkeit des Lernens entläßt (vgl. zum Beleg die Ausführungen zur Grundform des Vorzeigens und Nachmachens). Die Hilfen des Lehrers, seien sie als Aufforderungen oder Fragen formuliert, sind dort unerlässlich, wo der Schüler ob des Schwierigkeitsgehaltes des Lerngegenstandes diesen in seinem strukturellen Gefüge nicht alleine aufbauen, entwickeln kann. Der Übernahme selbständig zu lösender (neuartiger) Lernaufgaben durch den Schüler sollte daher zunächst die gemeinsame Bearbeitung unter Anleitung des Lehrers vorangehen, der in einer „Arbeitsrückschau“ den Problemlösungsverlauf in Teilphasen gliedert, ihn so verdeutlicht und im Ganzen den Schülern vor Augen führt. So erwirbt der Schüler allmählich eine Heuristik oder Methode der Problemlösung, die es ihm sodann gestattet, einen eigenständigen Versuch der Problembewältigung anzugehen (vgl. AEBLI 1983, S. 299 sowie 302 ff.).

Nach der Phase der Erarbeitung des Wissens heißt es nun, dieses von der spezifischen, mit seinem Aufbau verbundenen Lernsituation zu lösen, es von dem Schlack zu befreien, der in Gestalt der Ausgangsbeispiele noch an ihm haftet, es somit unbeweglich macht. Die Einsatzfähigkeit des Wissens in anderen Handlungs- oder Lernkontexten - die Voraussetzung

zum Transfer - muß erst noch entwickelt werden. Dazu dient zunächst die Grundform des *Durcharbeitens*. In ihr soll die Beweglichkeit im Verstehen und im Handeln gefördert werden. In der ersten Form (des Verstehens) äußert sich diese Beweglichkeit im Erfassen bzw. geistigen Nachvollzug von Veränderungen - z. B. im technischen Bereich oder in dem der Werte und Ideale -, im Verstehen des fremden Standpunktes, also der im Geiste eingenommenen Haltung des anderen („role-taking“) sowie in der mit der letztgenannten Form (des Handelns) verwandten Fähigkeit, „einen Sachzusammenhang auf den einen oder anderen seiner konstituierenden Begriffe hin auszurichten, ihn vom einen oder anderen Punkte her auszuleuchten“ (AEBLI 1983, S. 317). Beweglichkeit im Handeln erfordert vom einzelnen, bei der Verfolgung seiner Ziele vom ursprünglichen Plan abzuweichen, falls dies die (veränderte) Situation notwendig macht; anfänglich geplante Zwischenziele müssen unter Umständen verändert, den neuen Bedingungen angepaßt werden, um das Endziel zu erreichen.

Dient das Durcharbeiten von Handlungsplänen, Operationen und Begriffen der Grundlegung und Entwicklung der Beweglichkeit im Denken und Handeln, so erfüllt die Grundform des *Übens* und *Wiederholens* die Funktion der Konsolidierung des Gelernten (vgl. AEBLI 1983, S. 326 ff.). Die unmittelbare zeitliche Nähe zum Strukturaufbau der ersten und zum Durcharbeiten der zweiten Phase ist deshalb erforderlich, um die „geläufige Verfügbarkeit“ des neu erlernten Beziehungsgefüges zu festigen. Die Sicherheit in der gedanklichen Bewegung ist nämlich Voraussetzung dafür, daß „die Anwendung auf neue Gegenstände und Situationen gelingen kann“ (AEBLI 1983, S. 339). Denn diese bzw. die in ihnen zum Ausdruck gelangenden Zusammenhänge erfordern, eben aufgrund ihrer Neuartigkeit, die ungeteilte Aufmerksamkeit des Lernalters, so daß er sich bei der Erfassung der neuen Situation auf diese und den auf sie angewendeten Begriff sowie die in ihr zu verwirklichenden Handlungen und Operationen konzentrieren kann.

Als letzter didaktischer Schritt folgt dem Aufbau, dem Durcharbeiten und der Konsolidierung der Handlungsschemata, Operationen und Begriffe die Grundform der *Anwendung* (vgl. AEBLI 1983, S. 351 ff.). Hinsichtlich der

in dieser, laut AEBLI in den Schulen häufig vernachlässigten Phase des Lernprozesses ist von besonderem Interesse, ob die Anwendung des Gelernten „unter der Anleitung des Lehrers oder mit einer gewissen Selbständigkeit“ (AEBLI 1983, S. 351) zu geschehen hat.

Hier bezieht der Autor eine klare Position, indem er die zu Beginn dieses Jahrhunderts in die Kritik geratene *Lehrerfrage* in seiner Auseinandersetzung mit dem von GAUDIG geprägten Begriff der „freien geistigen Schularbeit“ verteidigt. GAUDIGs Polemisierung gegen die *Lehrerfrage* bzw. das fragend-entwickelnde Unterrichtsverfahren bestehe in einer Verwechslung der *didaktischen Frage* mit der *Erkundigungsfrage*. Letztere intendiere die Beseitigung eines Wissensvakuums, wird also gestellt von einem Nichtwissenden an einen Wissenden, in der Erwartung, dieser könne ihm Auskunft geben. Genau dies bezwecke die didaktische Frage nicht. Hier täusche der Lehrer eben keine Unwissenheit vor, sondern veranlasse den Schüler, den Lerngegenstand unter verschiedenen Aspekten zu betrachten und schließlich zu erfassen. Jene Gesichtspunkte aber gelte es erst in den Horizont des Lernenden zu bringen, da diesem häufig - vor einer neuen Erscheinung - das Wissen um die Relevanz der einzunehmenden Blickrichtung oder anzuwendenden Auffassungstätigkeit fehle. Insofern beschreibe das fragend-entwickelnde Unterrichtsverfahren „eine sehr natürliche Erkenntnissituation“, in die der Lehrer eingreift, um den Schüler zum Vollzug des Erkenntnivorgangs anzuleiten (vgl. AEBLI 1983, S. 365 f.).

Die Anwendung ist nun jene Grundform, innerhalb der der Schüler selbständig, also ohne die (fragend-entwickelnde) Leitung des Lehrers, seine aufgebauten Schemata des Denkens und Handelns einsetzt. Jedoch nicht gleich zu Anfang dieser Stufe des Lernvorgangs, sondern erst nach einer - auch von den Lernervoraussetzungen abhängigen - Phase der allmählichen Reduzierung der Lehrerhilfe. Diese ist nämlich auch noch im Rahmen der Anwendung erforderlich, wenn es darum geht, das Augenmerk der Schüler - vom Inhalt des Lernobjektes weg - auf den Arbeitsprozeß als solchen zu lenken.

Im Vordergrund steht hier das Vorgehen bei der vorangegangenen Erfassung des Gegenstandes, also das „Methodische“ im Lernvorgang: Unter welchem Aspekt wurde der Gegenstand betrachtet? - Welche Fragen wurden an ihn gestellt? - Welche Denkopoperationen waren erforderlich, um den Sachverhalt zu erfassen oder um das Problem zu lösen? Damit begibt sich der Schüler auf eine metakognitive Ebene, auf der es ihm obliegt, die auf den Lerninhalt bezogenen Aspekte bzw. Fragehaltungen von jenem zu lösen, um sie bewußt und flexibel anwendbar zu machen. Hier richtet AEBLI den Blick auf einen Sachverhalt, der in der Wissenspsychologie unter den Schlagwörtern „situiertes Lernen“, „Flexibilisierung“ und „Dekontextualisierung“ diskutiert wird (vgl. dazu z. B. GERSTENMAIER/MANDL 1995, RESNICK 1989 sowie BROWN/COLLINS/DUGUID 1989).

### 2.1.2.2.3 Didaktische Implikationen

Die Erörterung der didaktischen Implikationen der Handlungstheorie AEBLIs soll - einerseits um den Gedankengang zu gliedern und zu leiten, andererseits um ihn auf die Reflexionsebenen didaktischer Modelle auszurichten - unter einer vier Aspekte beleuchtenden Fragehaltung erfolgen: Ein erster Gesichtspunkt betrifft die *Zielgruppe* - genauer: ihr Alter bzw. ihren Entwicklungsstand - dieser Theorie, ein zweiter die Art des *Lerngegenstandes*; ein dritter Aspekt zielt auf das Lernen in den Formen der „herstellenden“ („praktischen“) und der „darstellenden“ („beachtenden“) Tätigkeit. Schließlich soll die (*selbständiges* oder *geleitetes Lernen* beinhaltende) *Aktionsform* des Lehrers thematisiert werden.

Die unter den genannten Blickwinkeln herauszupräparierenden didaktischen Konsequenzen werden dabei konfrontiert mit analogen Aussagen „handlungsorientierter“ Konzeptualisierungen. Zwar berufen sich diese nicht insgesamt und ausschließlich auf die Handlungstheorie des Schweizer Lernpsychologen; allen ihren Varianten jedoch ist - unabhängig davon, ob dies ausdrücklich oder stillschweigend unterstellt wird, unter Umständen auch ohne dieses Bewußtsein - „eine konstruktivistische

Auffassung vom Lehren und Lernen“ (MINNAMEIER 1997, S. 3) gemein - eine Auffassung also, die zu einer Grundaussage jener Handlungstheorie arriviert. So lassen sich auch solche Modelle handlungsorientierten Unterrichts in eine kritische Diskussion ihrer theoretischen Deckung einbeziehen, die sich nicht explizit der fraglichen Lerntheorie „bedienen“.

Zum Aspekt der *Zielgruppe*: Zwar betont AEBLI, daß seine handlungstheoretischen didaktischen Aussagen „für sämtliche Stufen des Unterrichts, von der Primarschule bis zur Höheren Schule und vielleicht sogar zur Universität“ (AEBLI 1983, S. 16) gelten. Dies mag z. B. hinsichtlich des grundsätzlichen Ablaufs bzw. der generell zu beachtenden Aspekte des Lernprozesses (Motivation, phasische Überlegungen zur Gestaltung des Lehr-Lernprozesses, Aktions- und Sozialformen) zutreffen; dennoch - und dies ist unter Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Heimat des Autors nicht verwunderlich - zielen die Beispiele und Überlegungen der Theorie AEBLIs in erster Linie auf den Elementar- bzw. Primarstufen-Unterricht. Eine unkritische, d. h. in Ansehung der unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Lerngruppe undifferenzierte Übernahme des handlungstheoretischen Gedankengutes auf den Sekundarbereich verbietet sich daher (vgl. ähnlich auch HENTKE 1989, S. 14).

Das Prinzip der genetischen Priorität des („praktischen“) Handelns vor dem Denken, das die pragmatische Grundhaltung der Theorie AEBLIs kennzeichnet, wird sicherlich nicht zufällig meist im Zusammenhang mit Lernsituationen von Kleinkindern hervorgehoben (vgl. z. B. AEBLI 1980, S. 13; 1981, S. 384; 1987, S. 20; 1983, S. 195 f.). Die Betonung des äußerlichen, „praktischen“ Handelns im gesamten Werk AEBLIs ist daher - im Hinblick auf die didaktische Applikation - vor dem Hintergrund des Alters bzw. des Entwicklungsstandes der Schülerklientel auszulegen.

Im Erörterungsrahmen des *Lerngegenstandes* wurde bereits unterstrichen, daß eine materiell-gegenständliche Erarbeitung des Unterrichtsstoffs nur dann möglich ist, wenn „der Begriffsinhalt konkrete oder mindestens räumlich darstellbare Gegenstände betrifft, (...) indessen ist

das beim Begriff der innerweltlichen Askese, des Autismus oder der Entfremdung schwerer“ (AEBLI 1981, S. 134 f.).

Das aber heißt, daß eine „handelnde Erarbeitung“ zunächst dort in Frage kommt, wo es um Lerngegenstände, genauer: um den Aufbau von Begriffen geht, die „praktische“ Handlungen umgreifen. So vergegenständlicht sich beispielsweise im Begriff „Hartkäse-Herstellung“ das Handlungsschema und - in abstrakter Form - die Operation, die bei der effektiven Herstellung des Erzeugnisses entwickelt werden (vgl. zu diesem Beispiel AEBLI 1983, S. 186 ff. insbesondere die bildliche Darstellung der Baumstruktur des Handlungsschemas). Ein derartiger Begriff läßt sich in der Tat durch äußere Handlung erarbeiten, denn die Objekte der beschriebenen Handlungsvollzüge (im Beispiel *Milch, Holz, Kälbermagen, Käselaib*) sind „realer“ Natur.

Freilich läßt sich ein theoretisches Gebilde wie das des Bruttosozialprodukts, das aus Begriffen wie z. B. Bruttowertschöpfung, Vorleistungen, Inflation und Deflation, Güter und Dienstleistungen, Inlands- und Auslandseinkommen, Geld- und Güterströmen konstruiert wird, nicht vermittels äußerlichen, manuellen Tuns errichten. Die in Beziehung zu setzenden Elemente stehen außerhalb der räumlichen, konkret-dinglichen Erfahrung; es sind abstrakte, gedankliche Gegenstände, die allein durch geistige Akte zu einer Struktur zusammengefügt werden können.

Dennoch sind - darauf wurde bereits in Kapitel 2.1.1.1.2 hingewiesen - auch solche Lerninhalte „(lern-)handelnd“ zu erarbeiten, die keine Handlungsvollzüge, also kein dynamisches Moment im Sinne eines prozeduralen (Verfahrens-)Wissens aufweisen, sondern die sich auf einen Sachverhalt als Zustand, auf Faktenwissen oder auf (strukturiertes) deklaratives Wissen beziehen (vgl. hierzu DUBS 1995a, S. 163 ff.). Im „Umgang“ mit solchen abstrakten Begrifflichkeiten, z. B. in alleiniger oder kollektiver Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen und unter Nutzung der zum Wissenserwerb zur Verfügung stehenden Medien, dokumentiert sich ebenfalls „handelndes“, handlungsorientiertes Lernen. Der aktive, kooperative Prozeß der Informationsbeschaffung und



-verarbeitung bei der Zusammenfügung von Elementen zu einer neuen thematischen Struktur - deren an sich statische Konstruktion, wie DUBS an einem Beispiel demonstriert, in Form eines Flußdiagramms (künstlich) dynamisiert werden kann (vgl. DUBS 1995a, S. 179 f.) - fördert die aspektreiche Annäherung an einen neuen Begriff und trägt unter Umständen zur „tieferen“ Verarbeitung und zum besseren Behalten des Gelernten bei (vgl. EDELMANN 1996, S. 234 sowie DUBS 1995a, S. 179).

Das Thema „Verkaufsgespräch“ hingegen - auf das sich die erwähnte Unterrichtsreihe bezieht - zielt auf Handlungsvorgänge bzw. Schemata des Handelns und Operierens. Es umfaßt Unterbegriffe wie Bedarfsermittlung, Warenvorlage, Preisargumentation und Verabschiedung des Kunden, also Elemente, die in der räumlichen und/oder zeitlichen Dimension stehen (die beiden letzten Aspekte deuten zugleich darauf hin, daß die Teilvorgänge des Verkaufsgesprächs nun allerdings sowohl tatsächlich, äußerlich handelnd als auch nur innerlich, vorstellungsmäßig vollzogen werden können). Ihnen eignet ein dynamischer Charakter; sie stehen damit als handlungsmäßig repräsentiertes, auf prozedurale Sachverhalte bezogenes Wissen zur Verfügung.

Zum dritten Aspekt: In der „AEBLI-Rezeption“ wird das *darstellende, betrachtende* Handeln wenig beachtet (vgl. dazu auch REINISCH 1989, S. 101). Damit aber wird man der Bedeutung, die dieser Form des Wissenserwerbs in der zu diskutierenden Lerntheorie zukommt, kaum gerecht. Denn für AEBLI ist Handeln nur *eine* Quelle des Denkens, die andere sieht er in der Wahrnehmung, die er neben der Deutung, dem Erklären, dem Beobachten und dem Verstehen zur wichtigsten Funktionseinheit der darstellenden Tätigkeit erklärt (vgl. AEBLI 1981, S. 384 und S. 15, 1987, S. 23 sowie 1983, S. 81 ff.).

In zahlreichen handlungsorientierten Konzeptionen wird allerdings ein - wenn auch nicht unbedingt manuell-praktisches - Lernhandeln im Zusammenhang mit Wissenserwerb favorisiert, das auf die Herstellung eines neuen Gegenstandes oder Sachverhaltes, d. h. also auf ein „Handlungsprodukt“ gerichtet ist (vgl. z. B. KAISER/KAMINSKI 1994, S. 71;

ARNOLD/MÜLLER 1993, S. 323; GUDJONS 1994, S. 55 ff.; BÖNSCH 1995; RAMSEGER 1994; REETZ 1991; SCHELLEN 1995; GOLDBACH 1995). Dabei sieht AEBLI „das Besondere der herstellenden Tätigkeit (darin, der Verf.), daß sie Realitäten und Tatbestände schafft, die vorher nicht bestanden haben“ (AEBLI 1987, S. 23); sie greift somit in die Wirklichkeit ein. Jedoch sind als Ergebnis eines solchen Tuns nicht nur materielle, sondern auch verbale, motorische und mentale Produkte denkbar (vgl. z. B. AEBLI 1981, S. 108 sowie 1987, S. 24).

Nun ist über die herstellende Tätigkeit hinaus das darstellende Handeln von mindestens ebenso großer Relevanz. Dieses erzeugt jedoch nicht wie jenes „*frei aus dem Repertoire*“ (AEBLI 1980, S. 95) heraus neue reale oder ideale Strukturen. Darstellende Tätigkeiten „gleich den frei aus dem Repertoire produzierten Akten (zwar, der Verf.), mit dem wesentlichen Unterschied allerdings, daß sie einem Gegebenen folgen müssen“ (AEBLI 1980, S. 94). Dies geschieht - wie gesehen - z. B. im Wahrnehmen, einer darstellenden Tätigkeit, der AEBLI besonderes Gewicht im Prozeß der Aneignung von Weltwissen zuspricht (vgl. AEBLI 1980, S. 163 ff.); denn Wahrnehmen hat mit dem Handeln gemein, daß beide Aktivitäten Elemente verknüpfen, Strukturen erzeugen: „Wir finden also Konstruktion und Beziehungstiftung auf beiden Seiten“ (AEBLI 1980, S. 121). Dies zeigt sich bei der Erfassung einer bestimmten Ausgangssituation, von der es sowohl in der Wahrnehmung und Deutung wie auch im Handeln ein Bild zu gewinnen gilt. Danach gehen sie „getrennte Wege“. Das Wahrnehmen und Deuten erschöpft sich im (Wieder-)Aufbau, in der *Nachkonstruktion* eines Bildes der Gegebenheit; „(d)ie Handlung geht über die gegebene Situation hinaus, greift in sie ein und erzeugt neue Beziehungen, die in ihr noch nicht enthalten sind“ (AEBLI 1980, S. 121).

Die Leistung der Wahrnehmung definiert sich zum einen über ihren Charakter als „*ancilla actionis*“, also als „Magd des Handelns“, eine Funktion, in der sie den Handlungsprozeß und dessen Ergebnis steuert und beurteilt; zum anderen jedoch dient sie, wie bereits umrissen (und hierin zeigt sich ihre Selbständigkeit), „auch dem Aufbau eines Bildes der

Wirklichkeit“ (AEBLI 1980, S. 169). Darin liegt allerdings nicht der einzige Anwendungsbereich der darstellenden, betrachtenden Tätigkeit. Auch im Rahmen des Erwerbs von Handlungswissen hat sie ihren Platz. So zum Beispiel, wenn Bewegungen anderer Menschen beobachtet, innerlich nachvollzogen werden. Das „Lernen vom Modell“ ersetzt so den eigenen Vollzug der beobachteten Handlung.

Bei jüngeren Schülern vor allem ist die Konfrontation mit der konkreten Realität, das Agieren „in den freien Handlungsraum“ beim Aufbauprozess des Handlungswissens sicherlich von Vorteil, manchmal unerlässlich. Ältere Schüler hingegen vermögen der Handlung auch in symbolisch oder ikonisch repräsentierter Form zu folgen; bei ihnen kann auf eine effektive Ausführung der zu erwerbenden Handlungsschemata auch verzichtet werden (vgl. AEBLI 1983, S. 196). Ab einem gewissen Alter bzw. Reifegrad ist also der Aufbau von Handlungswissen nicht an die tatsächlich, psychomotorisch ausgeführte Handlung gebunden. „Sehr rasch hebt der Vorteil des klaren Handlungsmodells und die Möglichkeit, richtige Steuerungsprozesse im Geiste mitzuvollziehen, die Vorteile des Selbertuns auf“ (AEBLI 1980, S. 213). Insbesondere dann, wenn der neue Unterrichtsinhalt bereits bekannte, gefestigte Operationen und - so läßt sich plausibel hinzufügen - Begriffe beinhaltet, müssen diese nicht mehr anschaulich gestützt werden. Mit ihnen kann der Schüler „auf der Ebene der bloßen Vorstellung arbeiten“ (AEBLI 1976, S. 121).

Hieraus folgt, daß ein Handlungsschema zum einen das Ergebnis einer in der Praxis selbst effektiv ausgeführten, erprobten Handlung vertritt; zum anderen aber ist es auch möglich, „daß es von seinem Besitzer selbst nie ausgeführt worden ist (...) Es hat in diesem Falle den Status einer bloßen ‚theoretischen‘ Handlungsvorstellung“ (AEBLI 1983, S. 183).

Zum Aspekt der *selbständigen* oder *geleiteten* Erarbeitung des Unterrichtsstoffs: Selbständigkeit, so wurde bereits in der Einführung gesagt, ist trotz im einzelnen unterschiedlicher Intentionen, inhaltlicher Deutungen und methodischer Auslegungen ein grundlegendes Merkmal handlungsorientierten Unterrichts (vgl. auch BECK 1996, S. 57). Gerade aber AEBLI

weist des öfteren nachdrücklich darauf hin, daß selbständiges Lernen (auch) ein pädagogisches *Ziel* ist, also den Endzustand eines Lehr-Lernprozesses bezeichnet (vgl. z. B. AEBLI 1961, S. 149 sowie CAPAUL 1996, S. 226, WEINERT 1996, S. 5 und WEINERT/SCHRADER 1997, S. 313 f.). Dieses Ziel jedoch ist behutsam und in Abhängigkeit von der spezifischen Lerngruppe anzugehen. Hier offenbart sich nicht zuletzt auch ein intellektuelles Problem. „Die meisten Schüler, die unter der Leitung des Lehrers einen Begriff oder eine Operation aufgebaut haben, sind nicht ohne weiteres fähig, diese gedanklichen Mittel einzusetzen, um einen neuen Gegenstand zu erfassen. Auch wenn diese in einer lebendigen Situation entwickelt worden sind, bleibt der durchschnittliche Schüler wieder auf der Strecke, wenn er sie bei der Lösung eines neuen Problems anwenden soll“ (AEBLI 1961, S. 151; vgl. auch FRIEDRICH/MANDL 1997, S. 257 und WEINERT/SCHRADER 1997, S. 327).

Damit wird schon deutlich, daß AEBLI die Erarbeitung eines neuen Begriffs, entgegen beispielsweise den Intentionen GAUDIGs, nur unter Anleitung des Lehrers sehen will (vgl. AEBLI 1983, S. 362). Dort also, wo viele Vertreter eines handlungsorientierten Unterrichts bereits Selbständigkeit des Lernens fordern, nämlich in der Erarbeitungsphase eines Wissensgebietes, postuliert die kognitive Handlungstheorie die Hilfe des Lehrers (vgl. auch AEBLI 1983, S. 258 ff.). Als Mittel der Anleitung dient hier die „didaktische Frage“ (vgl. AEBLI 1983, S. 362 ff.). Sie fordert den Schüler auf, den neu zu erfassenden Gegenstand unter bestimmten, wesentlichen Aspekten zu betrachten. Diese Gesichtspunkte aber kennen die Schüler noch nicht. „Ganz allgemein wissen sie vor vielen neuen Gegebenheiten nicht, welche Gesichtspunkte und Auffassungstätigkeiten sinnvollerweise auf sie angewendet werden können. Man sagt, sie wissen mit der Sache ´nichts anzufangen`“ (AEBLI 1983, S. 363). Daher erfährt in der ersten Phase des Aufbaus eines Begriffs das fragend-entwickelnde Unterrichtsverfahren Präferenz.

In der Anwendung des Gelernten dann ist Selbständigkeit zu fordern. Aber auch in dieser Phase ist bei schwächeren Schülern immer wieder mit Schwierigkeiten z. B. bei der Lösung einer neuen Aufgabe bzw. eines

neuen Problems zu rechnen (vgl. AEBLI 1983, S. 367). Forderungen nach Selbständigkeit des Schülers im Unterrichtsprozeß sind mithin differenziert und nur im Lichte des jeweiligen lernerabhängigen Kontextes reflektiert zu erheben.

### **2.1.3 Synoptische Aufstellung charakteristischer Merkmale handlungsorientierten Unterrichts**

Die folgende Komposition charakteristischer Züge handlungsorientierter Entwürfe dient dem Auffinden kongruenter Eigenschaften und Orientierungen jener Denkmuster zur Gestaltung unterrichtlicher Prozesse, ohne allerdings - was angesichts des Facetten- und Variantenreichtums auch kaum zu leisten wäre - einen annähernd vollständigen Aufriß der sie tragenden Ideen und Zielvorstellungen zu liefern (vgl. SCHÜTTE 1998, S. 91). Jedoch mag die konzis gehaltene Zusammenschau ein typisches Profil - gleichsam als Schnittmenge zahlreicher, im peripheren Bereich differierender Modelle - „des“ handlungsorientierten Unterrichts nachzeichnen, um zumindest einen Grundkonsens im Begriffsverständnis auszumachen.

Neben der *Selbständigkeit* lassen sich mit BECK vor allem die Merkmale der *Ganzheitlichkeit*, der *Schüleraktivität* und der *Schülerorientierung* herausstellen (vgl. zu den folgenden Ausführungen BECK 1996, S. 57).

*Selbständigkeit* wurde bereits einfühend als wesentliches Kennzeichen handlungsorientierten Unterrichts betont. Es fundiert - soweit ersichtlich - alle entsprechenden Konzeptionen (vgl. dazu die hier zitierte einschlägige Literatur). Vielfach wird selbständiges bzw. selbstorganisiertes Schülerhandeln - wie etwa von BECK - als der Schüleraktivität weitestgehend inhärentem Moment eben in dortigem Zusammenhang diskutiert. Jedoch scheint es geboten, das Merkmal der Selbständigkeit - sei es in der Alleinarbeit oder in der Partner- bzw. Gruppenarbeit angesprochen - in Anbetracht der zentralen Stellung, die es in der Wesensbestimmung handlungsorientierter Entwürfe innehat, gesondert auszuweisen. Zudem ist klar, daß nicht jede Lernaktivität - abgesehen von ihrer in der

Einführung bereits vorgenommenen Interpretation als eines (notwendig) *selbst* zu vollziehenden Verhaltens - selbstgesteuert wird. Denn dies erfordert nicht nur die eigene Durchführung einer Handlung, sondern - hierin erweist sich die besondere Qualität der Selbständigkeit, so wie sie in der handlungsorientierten Diskussion aufgefaßt wird - auch ihre Planung und Evaluation bzw. Reflexion. Das leitet zum nächsten Merkmal über.

*Ganzheitlichkeit* meint zum ersten die Berücksichtigung mehrerer Entäußerungsformen menschlichen Verhaltens, üblicherweise zusammengefaßt als kognitive, affektive und psychomotorische Dimensionen, ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“. Zum zweiten bestimmt sie sich über ein Denken und Handeln in vollständigen Akten, also einschließlich der Phasen Zielsetzung und Planung, Durchführung und Kontrolle bzw. Bewertung des (inneren und äußeren) Tuns. Schließlich impliziert ganzheitlicher Unterricht neben einer praktischen Ausrichtung ein fächerübergreifendes Lehren und Lernen.

*Schüleraktivität* läßt sich - hier abweichend von BECK - einmal als eine „auf äußere Aktion, auf sinnlich-praktisches Tun“ (CZYCOLL 1996, S. 119) fokussierende Auffassung handlungsorientierter Unterrichtsgestaltung begreifen. Daneben steht sie als Synonym eines mit Methoden wie Projektlernen, entdeckendes bzw. forschendes oder auch problemlösendes Lernen gestalteten Lernprozesses. Darin eingeschlossen ist die - häufig als eigenständiges Kriterium ausgewiesene - Forderung nach interaktiven, die soziale Kompetenz der Schüler unterstützenden Sozialformen (vgl. CZYCHOLL 1995, S. 44). Die Bedeutung dieses Merkmals bringen ACHTENHAGEN und TRAMM zum Ausdruck, wenn sie „das *Lernhandeln*, also die zielgerichtete Aktivität des Lernenden zum Zwecke des Wissens- und Kompetenzerwerbs, im Mittelpunkt didaktischer Bemühungen“ (ACHTENHAGEN/TRAMM 1993, S. 167) sehen. Dabei bezieht sich dieses „handelnde Lernen“ jedoch nicht nur auf den Nachvollzug von (berufspraktischen) Tätigkeiten bzw. Handlungsabläufen (als prozessuaalem Wissen), sondern es meint ebenso die Aneignung deklarativen (Sach-)Wissens als „Erkenntnisbildung auf der Grundlage

tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (REETZ 1991, S. 269), die in der Schule durch die (soziale und apersonale) Lernumwelt vertreten wird.

Schließlich bildet die *Schüler-* oder *Subjektorientierung* eine Forderung handlungsorientierten Unterrichts. Ihr ist zu genügen durch Anknüpfen an die berufliche wie private Erfahrungswelt des Lerners, an seine Interessen und Bedürfnisse, womit zugleich ein lernmotivierendes Potential erschlossen werden soll. Subjektorientierung zielt darüber hinaus auch auf eine entfaltete Persönlichkeit als Ziel pädagogischen Bemühens, an dessen Ende die *selbständig handelnde Person* steht (vgl. dazu z. B. HALFPAP 1996, S. 13 ff.; SCHELTEN 1995, S. 10 und 14; ARNOLD/MÜLLER 1993, S. 332; REETZ 1993).

Damit distanziert sich Handlungsorientierung im übrigen deutlich vom weiter oben skizzierten affirmativen Begriffsverständnis der Arbeitsschule im KERSCHENSTEINERschen Sinne, indem sie eben nicht „auf die unkritische Einpassung in bestehende Strukturen .. (abzielt), sondern .. unter der Leitidee (steht), den Lernenden zu eigenem Urteil und zu kompetentem und verantwortlichem Handeln zu befähigen“ (ACHTENHAGEN/TRAMM 1993, S. 167).

Überblickt man die vorstehenden Merkmale, so erkennt man darin unschwer einige „klassische“ Grundsätze zur Gestaltung des Lehr-Lernprozesses, in denen wesentliche Aspekte didaktischer Reflexion bzw. unterrichtspraktischer Planung beleuchtet werden (vgl. z. B. STÖCKER 1968, S. 47 ff. sowie OTT/REIP/ISBERNER 1995, S. 204 ff.). Didaktische bzw. unterrichtliche Konzeptionen berufen sich auf solche Prinzipien, aber in systematisch kombinierter Form, und sie bilden - wie im Falle des handlungsorientierten Unterrichts - wesentliche Träger ihres Aussagengerüsts. Handlungsorientierung in Lehr-Lernprozessen bedeutet folglich auch keinen von Grund auf neuen didaktischen oder methodischen Entwurf; vielmehr bringt sie „eine spezifische Kombination und Weiterentwicklung didaktischer Kriterien und Prinzipien“ (OTT/REIP/ISBERNER 1995, S. 206) zur Geltung. Und so wird auch in dieser Arbeit das handlungsorientierte Design als - verschiedene didaktische

Grundsätze beinhaltendes - methodisches („Groß“-)Prinzip, Konzept oder als Unterrichtsform begriffen.

## **2.2 Analyse der „anthropogenen Bedingungen“ der Lerner**

### **2.2.1 Vorbemerkungen**

Die erste Fragestellung dieser Arbeit richtet sich auf die zielgruppenspezifischen anthropogenen Bedingungen bzw. Voraussetzungen (beide Begriffe werden hier synonym verwendet, vgl. abweichend hierzu BURBACH 1985, S. 4) des Lehr-Lernprozesses, konkret: auf ihre Konfrontation mit der den handlungsorientierten Ansätzen ausdrücklich oder stillschweigend unterlegten Vorstellung vom Lerner als einem *lernmotivierten* und zum *selbständigen Lernen* fähigen Subjekt. Die Beantwortung dieser Frage wird von der plausibel erscheinenden Vermutung geleitet, daß die beiden erwähnten Eigenschaften u. a. abhängig sind vom Interesse am *Unterrichtsfach* oder - allgemeiner gefaßt - am *Gegenstandsbereich „Verkaufen“*, von den *schulischen Erfahrungen mit selbständigem Lernen*, vom *Bildungsniveau* und vom *schulischen Leistungsverhalten* der Lerner.

### **2.2.2 „Lernmotivation“ und „Selbständigkeit des Lernens“ als konstitutive „anthropogene Bedingungen“ handlungsorientierten Unterrichts**

Die innerhalb der Analyse des *anthropogenen* Bedingungsfeldes eingenommene bifokale Blickrichtung liegt begründet im besonderen methodisch-konzeptionellen Arrangement, das eine gezielte Erörterung der beiden fraglichen bedingungsfeldspezifischen Bestimmungsgrößen nahelegt. Darin kommt die - auch in der Unterrichtspraxis unter „erhebungsökonomischem“ Aspekt zu beachtende - Vermutung zum Ausdruck, „daß Notwendigkeit und Intensität der Einbeziehung sozio-kultureller ebenso wie anthropogener Bedingungen der Zielgruppe in den (fach-)didaktischen Planungsprozeß proportional mit der die Zielgruppe kennzeichnenden Problematik steigen“ (BURBACH 1985, S. 83). Eine solche



könnte angesichts der zu diskutierenden beiden „kritischen“ lernbedeutenden Antezedenzen hier gegeben sein.

### **2.2.2.1 Begriffsbestimmung der „anthropogenen Bedingungen“**

*Anthropogen* deutet auf den Menschen als Bezugsgröße hin und wird hier folglich gebraucht in der Bedeutung von ´durch den Menschen beeinflusst, verursacht` (DUDEN 1990, S. 65), ´den Menschen kennzeichnend`, ´für den Menschen typisch` (vgl. BURBACH 1985, S. 71). Als *anthropogene Bedingungen* sollen im Folgenden „alle zum jeweils aktuellen Zeitpunkt latent oder in ausgeprägt-erkennbarer Form gegebenen physischen, psychischen, intellektuell-geistigen, mentalen, kommunikativen, organischen, sensorischen, motorischen und psychosomatischen, alle gesamt-konstitutionellen, funktionellen und habituellen, alle den Menschen und seine individuelle Persönlichkeit und sein Verhalten ausmachenden Dispositionen und Merkmale“ (BURBACH 1985, S. 71 f.) verstanden werden. Sie bezeichnen somit einen persönlichkeitsbegründenden Determinantenkranz, der aus der bisherigen anlage- und umweltbedingten Entwicklung des Individuums, d. h. aus seinen Reifungs- und Lernprozessen resultiert.

Die bei HEIMANN (vgl. 1962) ohne nähere Erläuterung ins Bedingungsfeld gestellte anthropogene Kategorie läßt sich u. a. durch Elemente wie Reifungsstand, Ausbildungsstand, Denkweisen, Sprachniveau und kommunikativer Stil, Einstellungen, Haltungen und Wertesysteme, Lernfähigkeit, Lernstil und Lernbereitschaft inhaltlich enger fassen (vgl. BURBACH 1985, S. 78 f.).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die in Abschnitt 2.2.1 als Einflußgrößen der Lernmotivation und der Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen angenommenen Faktoren.

### **2.2.2.2 Einflußfaktoren der „Lernmotivation“ und der „Selbstständigkeit des Lernens“ - eine lerngruppenspezifische Analyse**

Die Analyse nimmt zunächst das Bildungsniveau und die Erfahrungen der Schüler mit selbständigem bzw. handlungsorientiertem Lernen in den Blick. Danach soll die motivationale Struktur in bezug auf das Unterrichtsfach Warenverkaufskunde bzw. den Gegenstandsbereich des „Verkaufens“ eruiert werden. Schließlich ist das bisher gezeigte Leistungsverhalten der Lerngruppe zu rekonstruieren. Das sich darstellende Bild lenkt dann die Interpretationen im Zusammenhang des ersten Problemschwerpunktes, in dem die Berechtigung der - „Lernmotivation“ und „Selbstständigkeit des Lernens“ unterstellenden - Fiktion handlungsorientierter Konzeptionen in bezug auf die konkrete Lerngruppe hinterfragt wird.

#### **2.2.2.2.1 Bildungsniveau**

Die Thematik der Lernvoraussetzungen wird insbesondere dann brisant, wenn die Implikationen des selbständigen, metakognitive Prozesse erfordernden Lernens diskutiert werden. „Lernschwäche“ wird häufig als Hypothek im Hinblick auf den erfolgreichen Verlauf eines derartig organisierten Lernprozesses angesehen (vgl. z. B. DUBS 1993a; METZGER 1995; FRIEDRICH/MANDL 1992, S. 34 ff.; STOMMEL 1996, S. 8 f.; PANCRATZ 1993, S. 43). Nun verbergen sich hinter dem summarischen Konstrukt der „Lernschwäche“ vielfältige kognitive und motivationale Faktoren, die auch nur annähernd zu lokalisieren den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Als geeigneter Indikator erscheint zweifellos der Bildungsstatus als Resultat des bisherigen Lern- bzw. Bildungsweges des Schülers. In ihm dokumentiert sich - wenn auch unter der Einschränkung des Aussagegehaltes eines bloß formal attestierten, „verdichteten“ Zertifikats - die Qualität des Lern- bzw. Bildungsniveaus des einzelnen.

Nimmt man folglich im Hinblick auf selbstgesteuertes Lernen den Schulabschluß als Hinweis auf das Lern- bzw. Fähigkeitspotential der Schüler, so läßt sich die Lerngruppe nach diesem Kriterium wie folgt beschreiben:

- vier Schüler verfügen über den Hauptschulabschluß nach Klasse 9,
- fünf Schüler verfügen über den Hauptschulabschluß nach Klasse 10a,
- drei Schüler verfügen über die Fachoberschulreife, in zwei Fällen wurde sie erworben auf der Hauptschule (10b, davon einmal mit Qualifikation), im dritten Fall wurde der Abschluß auf der Realschule erreicht,
- drei Schüler verfügen ebenfalls über die Fachoberschulreife, besuchten darüber hinaus das Gymnasium bis zur Klasse 11 (1 Schüler) bzw. Klasse 12 (2 Schüler),
- ein Schüler verfügt über den schulischen Teil der Fachhochschulreife.

Aufgrund der - die Schulabschlüsse differenziert betrachtend - recht heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppe verbietet sich eine generelle Vermutung hinsichtlich der vorliegenden Fähigkeiten zum selbständigen Lernen. Der Umstand allerdings, daß die Mehrzahl der Schüler (11) die Hauptschule besuchte, deutet darauf hin, daß die dispositionalen Voraussetzungen für eine selbständige Erarbeitung des Lernstoffs, angesichts des mit dieser Lernorganisation verbundenen intellektuellen Anspruchs, eher schwach ausgeprägt sind. Ergänzende Hinweise zum Vorhandensein der fraglichen Lerndisposition sind von den berichteten Erfahrungen der Schüler mit selbstorganisierten Lernprozessen zu erwarten.

#### **2.2.2.2 Erfahrungen der Schüler mit selbständigem Lernen**

Diejenigen Auszubildenden, die während der Durchführung der Untersuchung die Experimentalgruppe vertraten, hatten in ihren hinführenden Schulen keine Erfahrung mit handlungsorientiertem Unterricht - als pragmatischem Niederschlag eines (durchgängigen) Unterrichtsprinzips -

in der bisher nachgezeichneten Form machen können. Lediglich vier Probanden berichteten über gelegentliche Gruppen- oder Projektarbeiten (zweimal im Jahr eine Projektwoche oder auch nur alle zwei Jahre). Zu vermuten ist demnach, daß solche Projekte aufgrund ihres sporadischen Charakters nur eine Auflockerung des „normalen“ Unterrichts bewirken sollten. Der „geregelte“ Schulalltag wurde unterbrochen durch Lernen und Handeln im Sozialverbund, abseits vom Druck der Stoffülle und der Belastung durch Lernzielüberprüfungen, meist einhergehend mit anschließender öffentlichkeitswirksamer Präsentation der „Handlungsprodukte“.

Danach *„ging´s mit dem normalen Unterricht weiter“*, was als *„langweilig“* empfunden wurde. Denn die Projekttage wurden von den (wenigen) Betroffenen positiv aufgenommen. Davon zeugen Äußerungen wie *„Dat war eigentlich sehr interessant“*. - *„Hat auch mehr Spaß gemacht als der normale Unterricht“*. - *„Hat mehr Spaß gemacht! Das überhaupt alles zu erarbeiten“*. - *„Nicht, daß der Lehrer dann sagte direkt: ´Nee so geht das nicht! Du machst das so oder so!` Da konnte man`s machen, wie man wollte“*.

Allerdings erwächst auch aus dem vermeintlich „extra-curricularen“ Gehalt derartig organisierten Lernhandelns auf seiten der Schüler offensichtlich das Gefühl, etwas zu tun, was mit dem „eigentlichen“, auf Wissenserwerb abstellenden Lernen wenig zu tun hat. In diesem Bewußtsein entfremdet sich Schule - für eine kurze Weile - ihres durch schulbehördliches Reglement gestützten, auf Qualifikation, Selektion und Allokation „geeichten“ Modus. Die „Ernsthaftigkeit“ des üblichen Lernens verliert sich bisweilen in abseits des Abschluß- und Berechtigungserwerbs vollzogener sinnfremder Schüleraktivitäten. Dafür steht die folgende Aussage: *„Von der einen Seite hatten wir halt viele Freiheiten. Man macht dadurch natürlich auch mehr Blödsinn. Man nimmt das manchmal nich ganz so ernst. Haut dann schon mal ab oder so. Stand ja auch nich direkt unter Aufsicht“*.

Zu unterstreichen bleibt, daß schulische Veranstaltungen dieser Art durchaus ihren - auch über die momentane Situation hinausreichenden - Sinn in sich tragen, der unter Hinweis auf die soziale Kompetenz hier nur mit einer - wenn auch wichtigen - Dimension exemplifiziert wird. Bedenken sind jedoch angebracht, wollte man den von den Schülern beschriebenen Abläufen solchermaßen strukturierter Bildungsprozesse einen Zugewinn an Lernkultur zusprechen, wie sie im Hinblick auf eine Befähigung zum selbständigen Wissenserwerb vonnöten wäre. Als Merkmale einer solchen Lernhaltung wären beispielsweise das Beobachten eigenen Verstehens, das Nachdenken über ausgeführte Handlungen und Denkprozesse sowie darauf gründende Schlußfolgerungen für späteres eigenständiges Lernen zu nennen (vgl. BECK/GULDIMANN/ZUTAVERN 1995, S. 26 f.). Zwar bieten solche Projektstage oder -wochen den Schülern Gelegenheit, ihrer Lernweise bzw. -mentalität entsprechend zu lernen; jedoch ist - dies jedenfalls lassen die Schilderungen der Schüler vermuten - nicht davon auszugehen, daß im Zusammenhang mit dieser Art des Lernens die für den Aufbau der Kompetenz des „eigenständigen Lerner“ erforderlichen (metakognitiven) Reflexions- oder Verstehensprozesse ausgelöst und bewußt vollzogen werden.

Eher dürfte man (wenn überhaupt) - auf seiten der verantwortlichen Lehrer - wohl darauf hoffen, daß sich jene Kompetenz als „Nebenprodukt“ eines von sach- oder objektspezifischen Gehalten geleiteten und in Anspruch genommenen Vorgehens einstellt. Das aber entspricht kaum den Anforderungen an Lernprozesse, die (auch) auf die „Reflexion der eigenen Arbeits- und Lernerfahrungen und der darauf aufbauenden individuellen Generierung von Arbeits- und Lernstrategien“ (BECK/GULDIMANN/ZUTAVERN 1995, S. 20) gerichtet sind.

### **2.2.2.2.3      Motivationale Struktur in bezug auf das Unterrichtsfach Warenverkaufskunde bzw. den Gegenstandsbereich „Verkaufen“**

Eine differenzierte Analyse der Motivationsstruktur erlaubt der Rückgriff auf die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ von DECI und RYAN (vgl. 1993) und der „Pädagogischen Interessentheorie“, wie sie u. a. von SCHIEFELE, KRAPP und PRENZEL entwickelt wurde (vgl. z. B. SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, SCHIEFELE 1986, KRAPP/PRENZEL 1992). PRENZEL u. a. öffnen das Feld lernmotivationaler Ausprägungen durch Verknüpfung der beiden Dimensionen „Selbstbestimmung“ und „Inhalts-/Tätigkeitsanreiz“ und gelangen zu sechs unterschiedlichen Schnittpunkten bzw. Varianten von Lernmotivation (vgl. PRENZEL u. a. 1996, S. 108 ff.). Damit nehmen sie die von der SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG als „zentrale Pole der Berufsbildung“ herausgestellten Zielaspekte auf, die sich sowohl auf das Individuum und seine Bedürfnisse (Subjektaspekt) als auch auf die vom Arbeitsmarkt bzw. Beschäftigungssystem ausgehenden Anforderungen an den einzelnen (Umweltaspekt) beziehen (vgl. SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG 1990, S. 70).

Das hier angerissene Spannungsverhältnis zwischen subjektiven Ansprüchen und objektiven Notwendigkeiten wurde weiter oben als ein wesentypisches pädagogisches Problem identifiziert und durch eine dialektisch vorangetriebene Überwindung dieser Antinomie vermittelt ihrer Aufhebung im Kompetenzbegriff einer möglichen Lösung zugeführt. Das nun an Hand der genannten Variablen näher auszuführende Lernmotivations-Modell korrespondiert eben mit jener dem Erziehungs- und Bildungsprozeß immanenten und in ihm zu beantwortenden Grundfrage nach der „Subjekt-Objekt-Relation“, insofern es die Dimension der „Selbstbestimmung“ als Ausdruck selbstkonzeptionell angemessenen, identitätswahrenden Handelns bzw. Lernens aufnimmt und mit dem Aspekt des „Inhaltlichen“ verbindet. So beschreibt es eine besondere, pädagogische Legitimität vermittelnde Qualität selbstbestimmten Lernens (vgl. KLAFKI 1996, insbesondere S. 119 und S. 166 ff.) und deutet auf

motivationstragende Segmente im Hinblick auf didaktische Diagnostik und Einflußnahme hin.

Hinsichtlich der „Selbstbestimmung“ stützen sich PRENZEL u. a. auf die „Selbstbestimmungstheorie“ von DECI/RYAN und das dort zum Zwecke der Überwindung des Antagonismus von „extrinsischer“ und „intrinsischer“ Motivation konzeptualisierte Verhaltensregulationsmodell (vgl. DECI/RYAN 1993, S. 226 ff. sowie PRENZEL u. a. 1996, S. 108 ff.). In diesem plädieren die beiden Autoren für eine „differenzierte Betrachtung der extrinsischen Motivation“, indem sie letztere bezüglich ihrer unterschiedlichen Stellung *zum* bzw. dem Grad ihrer Verankerung *im* individuellen Selbstkonzept aufschlüsseln. Sie unterscheiden vier Stufen der „extrinsischen Verhaltensregulation“, die einem „Kontinuum mit den Endpunkten ‘heteronome Kontrolle’ und ‘Selbstbestimmung’ zugeordnet werden (können)“ (DECI/RYAN 1993, S. 227). Dabei steht die erste Stufe noch außerhalb des Prozesses der Internalisierung nicht intrinsisch motivierter Handlungsziele, deren vollständige und widerspruchslöse Eingliederung in das „Selbst“ in den beiden letzten Stufen schließlich „selbstbestimmte Motivation“ freisetzt (vgl. SCHIEFELE/KÖLLER 1998, S. 196 f.).

Auf der ersten Stufe der *externalen Regulation* werden Handlungen extern gesetzter, sach- bzw. inhaltsfremder Anreize wegen durchgeführt; hier sind z. B. die Aussicht auf Belohnungen oder Vermeidung von Strafen zu nennen. Lernen erfolgt zwar intentional, ist aber lediglich Reaktion auf äußeren Druck und somit fremdbestimmt.

Die zweite Stufe der *introjizierten Regulation* - der ersten Phase der Internalisierung - umfaßt „Verhaltensweisen, die inneren Anstößen und innerem Druck folgen; sie beziehen sich auf Ereignisse, die für die Selbstachtung relevant sind“ (DECI/RYAN 1993, S. 227). Bei der Ausführung der Handlungen bzw. des Lernvorgangs sind Intentionen maßgebend, die auf Anpassung an Normen oder an ein bestimmtes (auch selbstkonstruiertes) Regelsystem gerichtet sind. Zwar bedarf es keiner Anstöße von außen; dennoch bleibt die Urhebererschaft der vorgenomme-

nen Handlung „vom individuellen Selbst separiert“. Die Anregungen zur Aktivität werden „einem als external wahrgenommenen Ort der Handlungsverursachung zugeordnet“ (DECI/RYAN 1993, S. 228).

Auf der dritten Stufe erreicht die Internalisierung die Ebene der *identifizierten Regulation*. Handlungen werden vom Individuum aus persönlich bedeutungsvollen und wichtigen Gründen vollzogen. Gelernt wird deshalb, weil sich die Person mit der zugrunde liegenden Werte- und Zielstruktur identifiziert „und sie in das individuelle Selbstkonzept integriert hat“ (DECI/RYAN 1993, S. 228). Der Lerner beschäftigt sich mit einem für ihn persönlich wichtigen Gegenstand, ohne daß dieser jedoch selbst den Anreiz für seine Tätigkeit abgibt.

Ist auf der vorigen Stufe die Identifikation mit einem Handlungsvollzug oder Gegenstand nicht selten nur von kurzer Dauer und steht sie dort oft mit anderen positiven Werthaltungen in einer „ruinösen“, von Elimination aus dem Präferenzsystem bedrohten Konkurrenz, so gestattet die Stufe der *integrierten Regulation* die dauerhafte und von Konflikten freie Integration unterschiedlicher Wertschätzungen und Präferenzen „in die subjektive Wert- und Überzeugungsstruktur einer Person“ (KRAPP 1992, S. 324). Damit ist der „höchste Grad an Selbstbestimmung“, die letzte Ebene der Verinnerlichung externaler Werte und Orientierungsmuster erreicht, auf welcher sich das Individuum mit durchaus konträren Zielvorstellungen und Normen zu identifizieren und dennoch letztere in ein „kohärentes Selbstkonzept“ einzugliedern vermag (vgl. DECI/RYAN 1993, S. 228).

Entfaltet auf dieser Stufe der integrierten Handlungsregulation der Gegenstand oder die Art der Auseinandersetzung mit diesem einen besonderen Reiz, verkörpert also bereits der inhaltsspezifische Tätigkeitsvollzug als solcher ein lohnendes Ziel, so liegt „intrinsische“ Motivation vor (vgl. PRENZEL u. a. 1996, S. 109). Sie unterscheidet sich vom (extrinsischen) integrierten Motivationstyp durch „eine völlige Übereinstimmung zwischen eigenem Handlungswunsch und ‘sachlich’ gefordertem Handlungsziel“ (KRAPP 1992, S. 314). „Intrinsic motivation is



characterized by interest in the activity itself, whereas integrated regulation is characterized by the activity's being personally important for a valued outcome" (DECI u. a. 1991, S. 330). Der entscheidende Unterschied zwischen „extrinsischer“ und „intrinsischer“ Motivation besteht also in der „instrumentellen Funktion“ der ersteren (vgl. DECI/ RYAN 1993, S. 228). Beide motivationalen Figuren sind von „selbstbestimmter“ Wesensart.

Die nunmehr beige-schattierte Dimension der Inhalts- bzw. Tätigkeitsanreize involviert unter bestimmten Voraussetzungen neben der „intrinsischen“ Motivation schließlich jene am weitesten ausgeprägte Variante inhaltlich motivierten Lernens, der man das Etikett „interessiert“ zubilligen kann. Ein solches Lernen bezeichnet darüber hinaus eine Handlung, „deren Intentionen, Tätigkeiten und Themen ... weitgehend vom Bedeutungshorizont der subjektiven Gegenstandsauffassung bestimmt werden“ (KRAPP 1992, S. 316). Das impliziert auch ein mit den Vorgaben des Selbstkonzepts im Einklang befindliches (habituelles oder dispositionales) Interesse, welches die Person veranlaßt, sich „über die aktuelle Situation hinaus“ mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen (vgl. PRENZEL u. a. 1996, S. 110).

Die folgende an PRENZEL u. a. orientierte Abbildung illustriert noch einmal die Varianten der Lernmotivation (einschließlich des hier nicht näher erläuterten, ohne klare Zielgröße fungierenden „amotivierten“ Zustandes). Abweichend von der Original-Fassung wird die Stufe der integrierten Regulation, die bei den Verfassern unberücksichtigt bleibt, in die Darstellung aufgenommen.

Darüber hinaus wird die Bezeichnung „extrinsisch“ DECI's und RYAN's Terminologie entsprechend durch „external“ ersetzt (vgl. obige Ausführungen), womit auch begriffslogische Widersprüche (die aus der gleichlautenden Benennung des gesamten Verhaltens wie auch eines Typs desselben mit „extrinsisch“ resultiert) vermieden werden. Außerdem wird aus semantischen Erwägungen die als „interessiert“ ausgewiesene Ausprägung der Lernmotivation dem „intrinsischen“ Lernen zugeordnet, da es sich hierbei lediglich um eine durch ihren „selbstintentionalen“

Charakter besonders akzentuierte Form inhalts- bzw. tätigkeitsgelenkter Auseinandersetzung handelt:

Selbstbestimmung

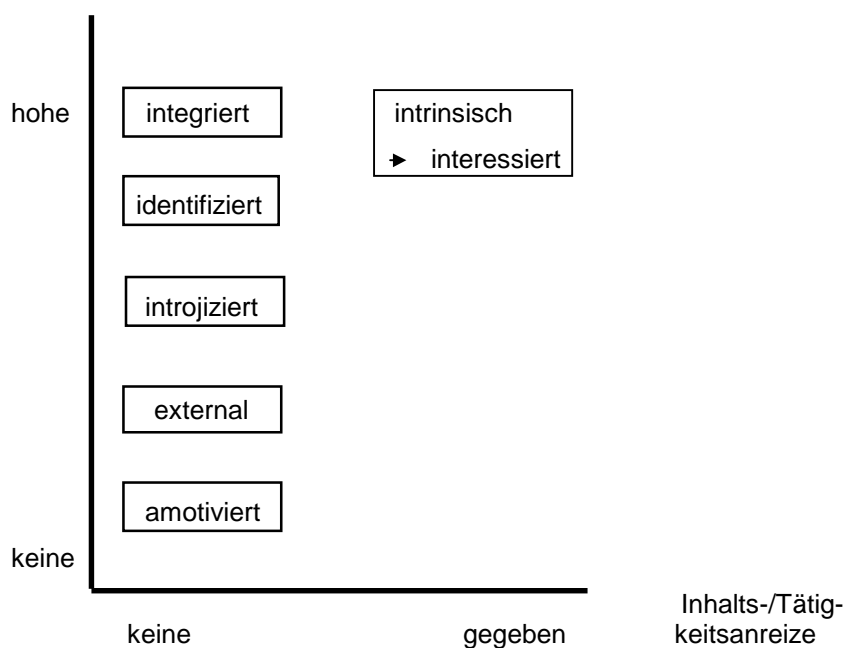


Abbildung 2: Varianten der Lernmotivation, modifizierte Darstellung nach PRENZEL u. a. (vgl. 1996, S. 109)

Nach diesen theoretischen Vorüberlegungen kann nun die Motivlage der handlungsorientiert Unterrichteten unter den aufgezeigten Aspekten beschrieben werden. Grundlage der Interpretation bilden Interviews, die nach einem Jahr der Ausbildung durchgeführt wurden. Die Experimentalgruppe bestand aus acht Schülern, die hinsichtlich Schul- und Ausbildungsstatus kurz beschrieben werden:

Inken, 21 Jahre, Hauptschule - Abgang Klasse 9, Kauffrau im Einzelhandel in einer Kleintierhandlung;

Nicole Kr., 18 Jahre, Hauptschule - Abgang Klasse 9, Kauffrau im Einzelhandel in einem Nähzentrum;

Natalia, 18 Jahre, Hauptschule - Klasse 10a/SEK I, Verkäuferin in einem Supermarkt;

Melanie, 18 Jahre, Hauptschule - Klasse 10a/SEK I, Verkäuferin in einem Drogeriemarkt;

Boris, 18 Jahre, Gymnasium - Abgang Klasse 11/FOS-Reife, Kaufmann im Einzelhandel in einem Supermarkt;

Michael S., 18 Jahre, Hauptschule - Klasse 10a/SEK I, Kaufmann im Einzelhandel in einem Zweiradgeschäft;

Marcel, 17 Jahre, Hauptschule - Klasse 10a/SEK I, Kaufmann im Einzelhandel in einem Supermarkt;

Michael H., 17 Jahre, Hauptschule - Klasse 10a/SEK I, Kaufmann im Einzelhandel in einem Kaufhaus.

Eine besondere Neigung zur Warenverkaufskunde als unterrichtlich aufbereiteten Thematik des Gegenstandsbereichs „Verkaufen“ liegt ausdrücklich nur bei Melanie vor. Die übrigen Schüler favorisieren - wenn auch ohne deutlich sichtbares Engagement - jeweils andere Fächer (Inken, Nicole, Marcel, Michael H. und Natalia) bzw. haben kein „Lieblingsfach“ (Boris und Michael S.).

Marcel sieht in der Warenverkaufskunde eher eine über die im betriebsinternen Seminar vermittelte enge unternehmensspezifische Sicht hinausreichende Möglichkeit der *allgemeinen* Auseinandersetzung mit verkaufskundlichen Themen. Generell gesteht er allerdings dem Berufsschulunterricht keine besondere praxisbezogene Bedeutung zu. *„Dat is jetzt Theorie, und in der Praxis kann das fast gar nicht umgesetzt werden. ... Aber daß man das braucht, dat weiß ich, und dat is auch wichtig, nur, wie gesagt, dat is in der Praxis nich so, wie wir das in der Schule lernen“*. Offensichtlich ist Unterricht ein zwingendes Erfordernis, um den von schulisch-theoretischem Wissen bestimmten Anforderungen der Industrie- und Handelskammer-Prüfung zu genügen.

Obwohl Inken der Warenverkaufskunde kein besonderes Interesse entgegenbringt, erwartet sie aber eine die praktische Verkaufsarbeit ausleuchtende theoretische Hilfestellung: *„Hier kriegt man halt genauer erklärt, wie dat so abläuft“*. Nicole mißt dem Fach - *„gefallen tut`s mir nicht“* - nur einen inferioren Charakter im Hinblick auf die ihrer Meinung nach von den betrieblichen Erfahrungen nachhaltig bestimmte berufliche Qualifizierung bei.

Michael H. steht der Warenverkaufskunde eher skeptisch gegenüber, erhofft sich aber, ebenso wie Natalia, offenbar von einer handlungsorientierten Aufmachung einen attraktiveren Unterricht.

Für Boris ist Berufsschulunterricht *„ziemlich lächerlich, vom Stoff her“*. Er fühlt sich schulisch unterfordert, betrachtet den betrieblichen Tätigkeitsraum als Domäne beruflichen Kompetenzerwerbs. Ein - wenn auch in seiner Drastik verbindlicher formuliertes - ähnliches Urteil hinsichtlich des Lernorts Schule äußert Michael S. Er begreift institutionalisierten Unterricht als das - im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung - geringere (zeitliche) Übel. *„Schule is halt weniger Stunden. ... Das sind keine acht Stunden“*.

Intrinsisch motivierte Schüler sind demnach - von Melanie abgesehen - im verkaufskundlichen Unterricht nicht zu erwarten. So bleibt die Frage, welche „extrinsischen“ Motivationstypen sich aufgrund der erhobenen Daten rekonstruieren lassen.

Hinsichtlich der über das Unterrichtsfach hinausgreifenden „Verkaufs“-thematik lassen sich bei Nicole Kr., Melanie, Inken und Marcel ähnliche, von (allerdings personspezifisch unterschiedlichen) positiven gegenstandsbezogenen Motivlagen geprägte Haltungen erkennen.

Für Nicole Kr. ist „Kaufrau im Einzelhandel“ *„der Beruf, den ich früher schon immer machen wollte“*. Vor allem die Tätigkeit des Beraters und der dabei entstehende Kontakt zum Menschen sind diejenigen Elemente, welche die Bedeutung des Berufs für sie begründen. *„Weil immer andere Leute kommen, mit anderen Wünschen. Mal was Kompliziertes, wo man auch nicht direkt weiß, man muß verschiedene Sachen dann erst mal zeigen, bis man dann auf den richtigen Trichter gekommen ist, was die überhaupt wollen, weil die das nicht so richtig erklären können. Und es ist halt schön zu sehen, wie die Leute den Rat von jemandem annehmen“*.

Allerdings erscheint ihr Interesse für das Beraten bzw. Verkaufen nicht ungebrochen und in Konkurrenz stehend zum - wohl überwiegenden -

Wunsch, das Betätigungsfeld im Rahmen ihres Berufs als Kauffrau im Einzelhandel in Richtung Büroarbeit zu verlagern. Zwar will sie später im Beruf bleiben, *„aber dann vielleicht im Büro“*. - *„Das gefällt mir auch! Wenn ich da `ne Stelle kriegen würde, würd` ich das machen. Ansonsten weiterhin als Einzelhandelskauffrau, irgendwo `ne Stelle“*.

Melanie, die ursprünglich Krankenschwester werden wollte, fühlt sich in ihrem Beruf wohl, da sie dort *„auch mit Menschen zu tun hat“*. Sie empfindet ihre Tätigkeit als abwechslungsreich: *„Ja, mir macht das immer noch Spaß, genau wie am Anfang. Ich geh` immer noch gerne da hin. Ja, man lernt immer ... Tag für Tag was Neues kennen“*. Folgerichtig hat sie ihren früheren Berufswunsch aufgegeben.

Auch Inkens Bilanz nach einem Jahr Ausbildung ist positiv. *„Is genau dat, wat ich mir vorgestellt hab` unter Einzelhandelskauffrau“*. Ihr Bedürfnis nach Kontakt zu Menschen sieht sie in ihrer Beschäftigung ebenso verwirklicht wie ihren Wunsch nach Umgang mit Tieren, welchem sie auch in ihrer ursprünglichen (abgebrochenen) Ausbildung zur Tierarzhelferin nachkommen konnte. Wie bei Nicole und Melanie steht für sie im Mittelpunkt des Interesses, daß *„man Leute beraten kann, daß man denen Tips geben kann, ... mit Produkten helfen kann“*.

Marcel, dessen ursprünglicher „Traumberuf“ Heizungsbauer war, hat sich nach anfänglichen Schwierigkeiten, die eher betriebsspezifisch auftraten, mittlerweile gut in seinem Beruf zurechtgefunden. *„Jetzt gefällt mir dat relativ gut. Also ich könnte mir vorstellen, in dem Beruf zu bleiben“*. Seine recht positive Einschätzung beruht einerseits auf seinen Erfahrungen im und mit dem Kollegenkreis; andererseits reizt ihn, ebenso wie Nicole, Melanie und Inken, der Umgang mit dem Kunden: *„Also, vor allen Dingen gefällt mir die Teamarbeit, wenn man mit mehreren zusammenarbeitet. Und so da, mit den Leuten, mit den Kunden zu sprechen, die Sachen vorzuführen, zu erklären. Dann macht dat schon Spaß“*. Im Gegensatz zu den drei genannten Mitschülerinnen denkt er allerdings daran, nach Beendigung seiner Ausbildung eventuell doch noch eine Lehre zum Heizungsbauer zu beginnen. Als Begründung, warum er - obwohl es ihm

„*wirklich Spaß macht*“ - wechseln möchte, nennt er die Arbeitszeiten sowie die geringe Bezahlung im Einzelhandel.

Am Beispiel von Marcel werden jene (auch bei den übrigen Probanden zu beobachtenden) „Strategien“ zur Verdrängung unerfüllter Berufswünsche sichtbar, die sich den „Zwängen des Arbeitsmarktes“ unterzuordnen haben. Ursprüngliche Interessen werden umgedeutet in solche Vorlieben, die *realiter* erfüllbar scheinen. Die (nachträgliche) „Entwicklung“ von persönlichen Präferenzen dient dabei wohl in erster Linie dem Abgleich neu definierter beruflicher Selbstkonzepte mit arbeitsmarktdeterminierten Vorgaben. Dies lindert berufswahlbezogene „Dissonanzerlebnisse“, stellt die Identitätsbalance (wieder) her und „adelt“ den Ausbildungsberuf durch den (vermeintlichen) Erhalt berufsbiographischer Kontinuität (vgl. HEINZ u. a. 1985). Diese Sichtweise relativiert dann allerdings die oftmals geäußerte Wertschätzung aktueller Tätigkeiten.

Ausgehend von der sich bisher darstellenden Motivlage muß in Warenverkaufskunde - abgesehen von Melanie - also von extrinsisch motivierten Schülern ausgegangen werden, die dem im Unterricht vermittelten Stoff vor allem „nur“ deshalb ihre Aufmerksamkeit schenken, weil er ihnen das für die Fortsetzung ihres Berufs erforderliche Bestehen der Abschlußprüfung vor der Industrie- und Handelskammer ermöglicht. Eine genauere Bestimmung dieser extrinsischen Lernbereitschaft läßt eine mindestens „identifizierte“, möglicherweise aber auch „integrierte“ Motivation erkennen (vgl. hierzu nochmals obige Begriffsexplikation). Ob letztere Ausprägung tatsächlich vorliegt, hängt von anderen (konkurrierenden) Wertvorstellungen, die hier ausgeklammert bleiben, und ihrer Einordnung in das subjektive Relevanzgefüge ab.

Michael H. unterscheidet sich insofern von den bisherigen „Fällen“, da er zwar auch ein gewisses Interesse am Beruf bekundet: „*Macht auch zum Teil Spaß*“. Es scheint jedoch weniger als bei den übrigen ausgeprägt zu sein. Diese Vermutung wird auch dadurch erhärtet, daß er nach Beendigung seiner Kaufmanns-Lehre nicht in seinem erlernten Beruf verbleiben möchte, sondern studieren will. Dennoch läßt sich auch bei ihm

wenigstens eine „identifizierte“ Lernmotivation unterstellen, da er einen erfolgreichen Abschluß seiner Ausbildung als Voraussetzung eines anschließenden Studiums erachtet: *„Ja, danach, wenn ich `nen guten Abschluß hab`, möcht` ich studieren“*.

Für Boris ist die Ausbildung zum Kaufmann im Einzelhandel nur eine „Durchgangsstation“ auf dem Weg „nach oben“. Sie hat für ihn kaum „intrinsischen“ Wert, im Vordergrund seiner beruflichen Planungen steht der finanzielle, materielle Aspekt. Die Ausbildung eröffnet Boris allenfalls eine Plattform der Bewährung, der Demonstration seiner Leistungsfähigkeit, und bildet gleichzeitig den Grundstein zur - zukunftsorientierten - Befriedigung ökonomischer Ansprüche. Den schulischen Beitrag zu seiner Kompetenzentwicklung schätzt er, wie gesehen, gering ein. So läßt sich vermuten, daß im bevorstehenden handlungsorientierten Unterricht in Warenverkaufskunde bei ihm „lediglich“ eine extrinsisch („identifizierte“) motivierte Lernhaltung zu erwarten ist. Dies kann aus seiner perspektivischen Betrachtung geschlossen werden: *„Ja, wenn ich die Prüfung rumhab`, dann will ich so schnell wie möglich gucken, daß ich jetzt, möglichst mit eins oder zwei bestehe. ... Und dann werd` ich gucken, daß ich so schnell wie möglich Zweiter werde in der Filiale, Substitut oder so“*.

Natalia und Michael S. sind hinsichtlich ihrer Entscheidung für den Ausbildungsberuf vergleichbar. Beide wollten, ebenso wie einige andere der Probandengruppe, ursprünglich nicht diesen Beruf ergreifen. Im Gegensatz zu ihren Mitschülern macht ihnen offenbar die betriebliche Tätigkeit zu schaffen, können sie ihr kaum Positives abgewinnen.

Natalia wollte Dolmetscherin werden, konnte diesen Berufswunsch jedoch aufgrund fehlender Voraussetzungen nicht realisieren. Zum Beruf der Verkäuferin wurde sie von der Mutter überredet. Sie beklagt: *„Es ist gar nicht so einfach, wie ich mir das vorgestellt hab`. Man muß wirklich alles machen“*. Insbesondere empfindet sie die Arbeit, das lange Stehen als große körperliche Anstrengung. Folgert man daraus auf die Lernmotivation in bezug auf das Fach Warenverkaufskunde, so ist hier

eher eine „introjizierte“, vielleicht auch „externale“ Verhaltensregulation erkennbar. Sie lernt offensichtlich nur, weil ihre Eltern das von ihr erwarten. Dies entspräche wohl auch der ihr von den Eltern vorgelebten und von ihr übernommenen russischen Mentalität der Pflichterfüllung, insbesondere den Erziehenden gegenüber. Nicht auszuschließen ist jedoch auch eine „identifizierte“ Motivation, da sie mit einem guten Ergebnis bei der Abschlußprüfung die Option auf eine Weiterbeschäftigung in ihrem jetzigen Ausbildungsbetrieb zu erwerben hofft, falls sie ihren nach wie vor gehegten Berufswunsch „Dolmetscher“ endgültig aufgeben muß.

Michael S. wollte eigentlich Berufssoldat werden. *„Aber meine Eltern wollten das nicht. ... Von daher mußte ich`s halt auch machen“*. Zum Beruf des Kaufmanns im Einzelhandel wurde er nach eigenen Aussagen *„gezwungen“*. Es geht ihm nun darum, seine Ausbildung *„so schnell wie möglich“* hinter sich zu bringen. Vor allem belastet ihn die Arbeitszeit im Einzelhandel: *„Ich bin recht spät immer zu Hause. Das nervt mich eigentlich auch an dem Job“*. Die berufliche Zukunft sieht er *„zwangsläufig“* nicht in seiner jetzigen Tätigkeit. Er will auf jeden Fall zur Armee, da war er *„schon von Kind an drauf fixiert“*: *„Ganz klar. Dann halt Berufssoldat, solange es geht“*.

Die Frage nach Michaels Lernmotivation im Verkaufskunde-Unterricht muß folglich unter Hinweis auf den „externalen“ Typ der Verhaltensregulation beantwortet werden. Seine Beschäftigung mit verkaufskundlichen Themen, sei es im Betrieb oder in der Schule, entsprechen *„weder den Prinzipien der Autonomie, noch denen der Freiwilligkeit“* (DECI/RYAN 1993, S. 227).

Resümierend ist festzuhalten, daß die Motivlage der Experimentalgruppe insgesamt unterschiedlich ist. Intrinsisch motiviertes Lernen ist nur in einem Fall (Melanie) anzunehmen. Bei den übrigen Probanden muß von extrinsischer Lernbereitschaft in unterschiedlichen Nuancen ausgegangen werden.



Nun bedarf es aber, um hinreichend motiviert zu sein, nicht unbedingt einer intrinsischen, gar „interessierten“ Motivation. Gerade DECI und RYAN, die ursprünglich ihre Theorie der „intrinsischen Motivation“ als „Gegenpol der extrinsischen Motivation“ (KRAPP 1993, S. 200) verstanden, wurden in ihrer Vermutung gestärkt, daß auch extrinsisch motiviertes Verhalten durchaus der „intrinsisch“ begründeten Erfahrung „freudvollen Tuns“ vergleichbare Erlebnis- und Verhaltensqualitäten hervorrufen kann (vgl. DECI/RYAN 1993). Fraglich ist jedoch, ob schulischer Unterricht, hier konkret in der Berufsschule, aus der Perspektive des einzelnen und mit Blick auf seinen von unterschiedlichen lernökologischen Gruppierungen konstituierten subjektiven Bildungsgang (vgl. zu diesem Begriff GRUSCHKA/KUTSCHA 1983, GRUSCHKA 1984, KUTSCHA 1984) generell das Potential zur Entzündung eines extrinsisch motivierenden Lernverhaltens aufbieten kann. In der motivationalen Wertehierarchie rangiert jedenfalls - so lassen sich die Äußerungen der Befragten deuten - der Lernort Betrieb im großen und ganzen an erster Stelle.

#### **2.2.2.2.4 Schulisches Leistungsverhalten**

Lernmotivation, dies konnte im letzten Abschnitt verdeutlicht werden, entwickelt sich nicht nur entlang der Inhalts- bzw. Tätigkeitsdimension; ebenso lassen sich auch aus der extrinsischen Perspektive Lernanreize geltend machen. Derartig motiviertes Lernen ist gerade in der Schule häufig anzutreffen. Die bisweilen noch in didaktischen Diskussionen (über)betonte - und als Voraussetzung des Lernens erhoffte oder als unterrichtliches Ziel geforderte - intrinsische Motivation steht selten genug am Beginn eines Lernprozesses, läßt sich auch bei einem Unterrichtsfach-Wechsel oder einem neuen Thema nicht „auf Kommando“ erzwingen (vgl. OERTER 1985, S. 211). Ohnehin zeichnet sich in Theorie und Praxis der Erziehung ein Wandel in der Beurteilung intrinsischer Lernmotivation ab (vgl. EDELMANN 1996, S. 383).

Umso wichtiger erscheinen dann, wenn eine „interessierte“ Zuwendung zum Unterrichtsthema nicht gegeben ist, andere lernmotivationale Fak-

toren (vgl. SCHIEFELE/SCHREYER 1994, S. 11). Dazu könnte beispielsweise das Leistungsstreben des Schülers zählen, welches sich unabhängig von der subjektiven Bedeutung des Themas auf Ziele richtet, die über die - bloß *abstrakte Valenz* des Lerngegenstandes anzeigende - Lernsituation hinausreichen (vgl. OERTER 1985, S. 211).

Eine dieser Zielgrößen oder Folgen der Lernanstrengungen ist die in der Theorie der Leistungsmotivation als exponiertes Erfolgskriterium begriffene „*Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit*“, also der Stolz über das in der „*Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab*“ erreichte Leistungsergebnis (vgl. hierzu McCLELLAND 1953 sowie HECKHAUSEN 1965, S. 604). Allerdings grenzt diese Betrachtung solche - hier berücksichtigten - Lernanstrengungen aus, die zwar nicht nach jenem Verständnis streng leistungsthematisch sind, jedoch ebenso leistungsgebundenes Handeln des Lernenden erforderlich machen (vgl. hierzu RHEINBERG 1995, S. 59 f. sowie HOFER/PEKRUN/ZIELINSKI 1994, S. 229). Hierzu zählt das - positiv oder negativ verstärkte - (extrinsisch motivierte) Lernen in der Absicht, die Berufsabschlußprüfung und damit den Bildungsgang erfolgreich zu bewältigen, über das Abschlußzertifikat eine bessere Basis seiner künftigen Berufslaufbahn zu schaffen bzw. die Voraussetzungen für eine andere berufliche Betätigung zu sichern oder fremdgesetzten Erwartungen zu genügen (vgl. auch EDELMANN 1996, S. 377).

Über einen Zeitraum von ca. dreizehn Monaten vor der durchgeführten Untersuchung konnte das Leistungsverhalten der Lerngruppe in den Fächern Einzelhandelsbetriebslehre, Rechnungswesen und Warenverkaufskunde beobachtet werden<sup>3)</sup>. Leistungsthematisches Verhalten im oben angedeuteten engeren Sinne ließ sich nur bei Michael H. und Boris feststellen. So zeigten sie sich besonders engagiert bei der Lösung anspruchsvoller Aufgaben, die einen Lerntransfer erforderlich machten. In Rechnungswesen beispielsweise offenbarten beide einen großen Ehrgeiz bei der Bearbeitung kompletter Geschäftsgänge oder bei Übungen, in denen - eine unterrichtliche Wettbewerbssituation erzeugend - aus Geschäftsfällen möglichst schnell Buchungssätze gebildet werden sollten.

Dabei entwickelte sich nicht selten zwischen ihnen eine Konkurrenzbeziehung.

Bereits früh wurden im Unterricht (fachübergreifend) Prüfungsbögen der Industrie- und Handelskammer eingeführt, um die Schüler mit den dort typischerweise verwendeten Aufgaben und den daraus resultierenden Leistungsanforderungen vertraut zu machen. Hierbei versuchten beide sich im Gegensatz zu ihren Mitschülern regelmäßig auch an Aufgaben solcher Themenkreise, die noch nicht im Unterricht behandelt worden waren.

Auch erkundigten sie sich - häufiger als ihre Klassenkameraden und nachdrücklich - nach dem aktuellen Stand und der Entwicklung ihrer „sonstigen Leistungen“. Dabei ging es ihnen offensichtlich weniger um ein gutes Resultat als Option auf eine entsprechende Zeugnisnote (entsprechende Nachfragen gingen von ihnen bereits im frühen ersten Halbjahr der Unterstufe aus, in der es bekanntlich keine Halbjahresnoten für diese Lerngruppe gibt) als vielmehr um eine Bestätigung ihrer Leistungsfähigkeit.

Die übrigen Schüler der Experimentalgruppe verhielten sich in den beispielhaft beleuchteten Situationen dagegen eher zurückhaltend. Erst zum Ende der Unterstufe zeigten auch sie sich - mit Ausnahme von Michael S. und Natalia - an ihrer Leistungsbewertung interessiert, was im Hinblick auf das anstehende Jahreszeugnis allerdings nicht überrascht. Die „Außenwirkung“ dieser Urkunde stand dabei insbesondere bei Marcel und Boris im Vordergrund, da beide ihre Ausbildung bei einem großen Einzelhandelskonzern bestritten, in dem die schulischen Leistungen - dies wurde bei den regelmäßigen Besuchen der Ausbildungsleiter dieses Unternehmens an den „Ausbildersprechtagen“ deutlich - einen hohen Stellenwert einnahmen. Hier bestand offenbar für die genannten Schüler die Möglichkeit, sich ihrem Ausbildenden zu empfehlen.

Bei Natalia und Michael S. schien sich ihr geringes Interesse am Ausbildungsberuf auch im Unterricht niederzuschlagen. Beide zeigten sich

(Natalia selbst in den von ihr favorisierten Fächern Rechnungswesen und Einzelhandelsbetriebslehre) recht passiv bei unterrichtlichen Gesprächen und wenig ambitioniert bei der schriftlichen Bewältigung von Aufgaben. Zu erklären ist dieses Verhalten möglicherweise dadurch, daß ihr ausschließliches Ziel das Bestehen der Abschlußprüfung vor der Industrie- und Handelskammer war, um danach ihrem eigentlichen Berufswunsch nachgehen zu können.

Dieses Ziel aber lag offensichtlich nach Einschätzung beider noch in weiter Ferne, so daß sich ein schulischer Einsatz zum damaligen Zeitpunkt wohl noch nicht „lohnte“. Ihre Lernstrategie ließe sich mit HOLZKAMP als „defensives“ Lernen umschreiben, welches zur Abwendung von Beeinträchtigungen ihrer antizipierten „Lebensqualität“ - deren Steigerung sie sich offenbar von einer *nach* ihrer Ausbildung aufzunehmenden, interessegeleiteten Berufstätigkeit erhofften - zu bestimmten (Zeugnis- oder Prüfungs-)Terminen besondere (kurzfristige) Lernanstrengungen erfordert (vgl. HOLZKAMP 1993, S. 190 f.). Zwar behielt sich Natalia noch (in Ermangelung einer anderen Beschäftigung) die Möglichkeit vor, durch einen „guten“ Abschluß die Berufstätigkeit bei ihrem Ausbildungsbetrieb fortzuführen; jedoch ließ ihre Mitarbeit im Unterricht - zumindest im Beobachtungszeitraum - eine solche Absicht nicht erkennen.

Nun zeigten auch die übrigen Probanden, insbesondere Melanie, Inken, Nicole und Marcel, nur selten eine „gegenstandsimmante“ Leistungsanstrengung; eher war eine „Selektion der Lernansprüche“ als Strategie zur erfolgreichen Bewältigung des schulischen Teils ihres Ausbildungsganges erkennbar (vgl. DREES 1997, S. 246). Stellvertretend mag Nicoles Aussage gelten, die auf die Frage, von welchen beiden Lernorten sie in bezug auf ihre Lehre am meisten profitiere, antwortete: *„Ich denke mal .. von der Schule! Weil, das, was in der Schule, in der Prüfung auch gefragt wird, eh, das is mehr das, was man doch in der Schule lernt. Weil im, im Betrieb lernt man halt doch nur das Umgehen mit Kunden ... Aber in der schriftlichen Prüfung, eh, is da auch Verkaufsgespräch auch nich gefragt. Da is dann doch schon der schulische Unterricht wichtiger“*.

Dennoch unterschieden sich die gerade erwähnten Probanden von Natalia und Michael S. darin, daß sie nicht nur in „zeugnisrelevanten“ Unterrichtsperioden leistungsbezogene Lernhaltungen demonstrierten, so z. B. bei der über das gesamte Schuljahr hinweg erfolgenden Bearbeitung der bereits erwähnten Prüfungsbögen der Industrie- und Handelskammer. Ein Grund dafür könnte darin zu sehen sein, daß sich alle vier bereits „festgelegt“ hatten, in ihrem jetzigen Berufsfeld, unter Umständen auch bei ihrem jetzigen Ausbildungsbetrieb, zu bleiben. Dies ließe dann auch subjektiv ein Lernen als sinnvoll erscheinen, das auf den hierfür erforderlichen Wissenserwerb und/oder den ihrem potentiellen künftigen Arbeitgeber gegenüber „geschuldeten“ zertifizierten Nachweis ihres schulischen Leistungsverhaltens gerichtet war.

### **2.3 Resümee zum ersten Problemschwerpunkt**

Akzeptiert man die eingangs dieses Abschnitts unterstellte Relevanz der vier hypothetischen Einflußfaktoren im Hinblick auf die „Lernmotivation“ und die „Selbständigkeit des Lernens“ und damit auch in bezug auf einen erfolgreichen Verlauf des handlungsorientierten Unterrichts, so muß als Ergebnis der obigen Analyse von insgesamt ungünstigen Lernerbedingungen ausgegangen werden.

Der bisherige formale Bildungsweg bildet bei der überwiegenden Mehrheit der Schüler einen Schwachpunkt im Hinblick auf die vom handlungsorientierten Unterricht geforderte bzw. vorausgesetzte Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen, insbesondere wenn dieses metakognitiven Vorgaben genügen soll. Erschwerend wirkt der spärlich oder gar nicht vorhandene Erfahrungsschatz der Schüler in bezug auf selbständigen Wissenserwerb in schulischen (Lern-)Handlungssituationen.

Aus motivationaler Perspektive ist ein Defizit an intrinsischer Lernbereitschaft zu vermuten. Die - von einer Ausnahme (Melanie) abgesehen - nur geringe Aufmerksamkeit, die dem Unterrichtsfach entgegengebracht wird, sowie darüber hinaus das vornehmlich auf den Ausbildungsbetrieb und das dort vorfindliche Betätigungsfeld konzentrierte

Interesse belasten, als verhältnismäßig stabile dispositionale Merkmale des Lernalers, die Entstehung einer zeitnahen, gegenstandsbezogenen Lernmotivation (vgl. dazu KRAPP 1993, S. 189 ff.).

Allerdings könnte das intrinsische Manko durch eine leistungsthematisch begründete Motivation „geheilt“ werden. Gerade angesichts der im handlungsorientierten Unterricht geforderten Leistungsanstrengung in bezug auf die *selbständige* Lösung komplexer Aufgaben und/oder Probleme ließe sich ein vom Unterrichtsgegenstand gelöster „abstrakter“ Lernergeiz als Moment der Kompensation des oben konstatierten motivationalen Vakuums didaktisch nutzbar machen. Zu vermuten ist ein derartiger Effekt jedoch zunächst nur bei Boris und Michael H.

Bei den übrigen, insbesondere bei Michael S. und Natalia, wird das Lern- bzw. Leistungsverhalten maßgeblich determiniert von außerhalb des Lernzusammenhangs stehenden „Verstärkern“. Da diese jedoch für die Dauer des Experiments suspendiert wurden - so wurden, wegen der fehlenden (methodischen) „Gleichbehandlung“ der beiden Untersuchungsgruppen und einer sich daraus unter Umständen ergebenden Verzerrung der Evaluationsbedingungen und um die Erhebung nicht durch „notenspezifische Nutzenkalküle“ zu belasten, keine zeugnisrelevanten Lernstandsüberprüfungen durchgeführt -, ist nicht auszuschließen, daß derartige extrinsische Motivationswirkungen ausbleiben. Fraglich ist jedenfalls, ob das im Hinblick auf Leistungsbereitschaft und -fähigkeit vergleichsweise anspruchsvollere handlungsorientierte Arrangement auch bei den erwähnten Schülern (Lern-)Aufforderungs- bzw. Anreizqualitäten erzeugen kann.

Die Beantwortung der Frage nach den tatsächlich vorfindlichen, in der Regel bereits auf konzeptioneller Ebene „entschiedenen“ Lernervoraussetzungen ergibt, daß sich das diesen Unterrichts-Modellen unterlegte Menschenbild bei den meisten Probanden wohl als zu „optimistisch“ erweist. Die Fähigkeit zur selbständigen Erarbeitung von Wissen kann nicht unabhängig von der Lernerlientel vorausgesetzt werden, verbleibt somit im Bereich antezedenter Einflußgrößen, von denen hier lediglich

solche durch Probandenaussagen rekonstruierte, unterrichts- bzw. schulthematische Faktoren berücksichtigt werden konnten. Zu vermuten ist allerdings, daß darüber hinaus auch - in dieser Untersuchung aus der Betrachtung ausgegrenzte - sozialisationsbedingte Determinanten gerade der hier relevanten Fähigkeiten zum selbständigen, lern- bzw. leistungsmotivierten Lernen ein solches nicht unerheblich beeinträchtigen (oder auch begünstigen) können (vgl. zur Entwicklung der *Selbständigkeit* und der *[Leistungs-]Motivation* in Abhängigkeit vom Sozialisationsprozeß beispielsweise GEISLER 1994, S. 111 ff.; ROLFF 1980, S. 77 ff.; WEISS 1975, S. 165 ff.; STEINKAMP 1991, S. 251 ff.).

Allein die bloße Anknüpfung an den beruflichen Wirkungs- bzw. Erfahrungsraum des einzelnen liefert offenbar kein suffizientes Fundament zur Entwicklung oder Förderung einer lernmotivierten, gar „interessenbezogenen Haltung“ (vgl. SÖLTENFUSS 1983, S. 174) im schulischen Unterricht, selbst nicht in einem Fach, das - wie die Warenverkaufskunde - ein Themenfeld von hoher Affinität zur täglichen Verkaufsarbeit offeriert und daher unmittelbare Relevanz für diese signalisiert.

### **3 Die Entwicklung im Einzelhandel und ihre kompetenzrelevanten sowie verkaufsdidaktischen Implikationen**

Nach einigen Bemerkungen bezüglich der inhaltlichen und formalen Bedingungen der Ausbildung im Einzelhandel (Abschnitt 3.1) werden die Konsequenzen informations- und kommunikationstechnischer Neuerungen im Hinblick auf den kaufmännischen Verwaltungssektor referiert (Abschnitt 3.2.1). Sodann läßt sich an Hand der Darstellung (markt-)struktureller Veränderungen (Abschnitt 3.2.2.2) und technologischer Innovationen (Abschnitt 3.2.2.1) deren Einfluß auf die geforderte Kompetenzstruktur der Beschäftigten im Einzelhandel aufzeigen (Abschnitt 3.2.2.3). Nach einer kritischen Betrachtung ausgewählter verkaufsdidaktischer Modelle werden - vor dem Horizont der Erkenntnisse verhaltenswissenschaftlicher Verkaufsforschung - didaktische Gestaltungsmöglichkeiten einer Verkaufsdidaktik ausgewiesen (Abschnitt 3.3).