

Handlungsorientierung und Lernfelder – viel Lärm um Nichts?

KURZFASSUNG: Vor dem Hintergrund der Ausrichtung der Berufsausbildung auf Handlungsorientierung, Handlungskompetenz und auf den Lernfeldansatz wird untersucht, ob zuvor im Betrieb und in der Schule nicht gehandelt wurde, das Konzept der "vollständigen Handlung" empirischen Überprüfungen standhält, Planen, Ausführen und Kontrollieren an sich möglich sind, es genuine berufliche Lern- und Lehr-Lern-Theorien gibt, Lernfelder die notwendige inhaltliche Ergänzung für Handeln liefern und ob Handeln und Lernen identisch sind. Die Ergebnisse liefern Hinweise, was aus lehr-lern-theoretischer Perspektive mit Handlungsorientierung gemeint sein könnte, um dann die Frage im Titel zu beantworten.

In den zurückliegenden 25 Jahren scheinen drei Weichenstellungen den Bildungsauftrag der bundesdeutschen dualen Berufsbildung entscheidend verändert zu haben. Mit der 1987 erfolgten Neuordnung der industriellen Metall- und Elektrobereufe lautet der Ausbildungsauftrag für den Betrieb, den Auszubildenden so zu der Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeiten zu befähigen, dass dieser „insbesondere *selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren* einschließt“ (z. B. Industriemechaniker 1987, S. 3, kursiv G. A. STRAKA). Die zweite Weichenstellung erfolgte mit der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ der Kultusministerkonferenz (KMK 1991). Ihr zufolge hat die Berufsschule durch einen Unterricht, der die „*Handlungsorientierung* betont“ und der „berufs- und berufsfeldübergreifende Qualifikationen vermittelt“, „eine Berufsfähigkeit aufzubauen“, die die „Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“ (KMK Rahmenvereinbarung 1991, S. 3f.). Mit der dritten Weichenstellung im Jahr 1996 wurden die Kerngedanken der „Rahmenvereinbarung“ aufgegriffen, das Ziel Handlungsorientierung um *Handlungskompetenz* differenziert nach fachlicher, personaler, sozialer, methodischer und lernbezogener Dimensionen erweitert. Gleichzeitig wurde das Konzept der *Lernfelder* für den schulischen Teil der Berufsbildung für verbindlich erklärt. Handlungskompetenz selbst umfasst die „Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten *Situationen sachgerecht durchdacht* sowie individuell und sozial *verantwortlich* zu verhalten“ (KMK Handreichungen 1996/2000, S. 9, kursiv G. A. STRAKA). Dieses Ziel erfordert es, den Unterricht an einer „Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont.“ (ebenda, S. 10), einen handlungsorientierten Unterricht, dessen „didaktische Bezugspunkte (...) Situationen [sind], die für die Berufsausbildung bedeutsam (Lernen durch Handeln)“ sind, (ebenda, S. 10) sowie Lernfelder, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind (ebenda, S. 14).

Die Änderung des Bildungsauftrags der Schule von 1996 führte dazu, dass Lernfelder, Handlungsorientierung und Handlungskompetenz in der Berufsbildungsdiskussion breiten Raum einnehmen (beispielsweise LIPSMEIER/PÄTZOLD 2000; GERDS/ZÖLLER 2001). Lern-lehr-theoretische Aspekte werden in diesem Zusammenhang eher randständig thematisiert, weshalb in diesem Beitrag Antworten auf die folgenden Fragen zu geben versucht wird: Wurde vor der Ausrich-

tion auf Handlungsorientierung im Betrieb und in der Schule nicht gehandelt? Hält das Konzept der „vollständigen Handlung“ empirischen Überprüfungen stand? Sind Planen, Durchführen und Kontrollieren an sich möglich? Gibt es berufliche Lern- und Lern-Lehr-Theorien? Sind Lernfelder die notwendige inhaltliche Ergänzung für Handeln? Sind Handeln und Lernen identisch? Was könnte aus lern-lehr-theoretischer Perspektive mit Handlungsorientierung gemeint sein?

Wurde vor der Ausrichtung auf Handlungsorientierung im Betrieb und in der Schule nicht gehandelt?

Wird davon ausgegangen, dass Prüfungen Auswirkung auf die im Unterricht behandelten Themen und die Art ihrer Bearbeitung haben (heimlicher Lehrplan), soll zur Beantwortung der Frage ersatzweise auf Prüfungsaufgaben zurückgegriffen werden, die vor der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe im Jahr 1987 in den Lehrabschlussprüfungen eingesetzt wurden. Exemplarisch werden Auszüge aus einem von zwei „Vorgängen“ der schriftlichen Abschlussprüfung des Jahres 1966 für Banken im Bundesland Baden-Württemberg wiedergegeben. Das Bundesland wurde deswegen gewählt, weil dort die schriftliche Abschlussprüfung bis heute von der Berufsschule durchgeführt wird.

1. Vorgang:

Ein unklarer Brief

Volksbank Urach
e.G.m.b.H.

7419 Hülben, den 7.2.1966
Neuffenstrasse 37

7417 Urach
Marktplatz

Sehr geehrter Herr Direktor !

Mein Schwiegersohn, Glasermeister Fritz Fröhlich, ist in mein Geschäft als Angestellter eingetreten. Ich möchte deshalb ein Gemeinschaftskonto errichten, damit auch mein Schwiegersohn über mein Konto verfügen kann. Bitte, geben Sie mir Auskunft über Ihre bedingungen und senden Sie mir ein entsprechendes Formular.

Hochachtungsvoll
Heinrich Zimmermann
Glasermeister

Bearbeitungszeit: 45 Minuten

Abgesehen davon, dass eine derartige Anfrage derzeit im Geschäftsleben vermutlich telefonisch oder per E-Mail erfolgen würde, bildet sie eine Situation ab, die im Bankalltag von heute durchaus noch vorkommen kann¹. Da in den Rahmenrichtli-

nien keine Kriterien für die Auswahl von Situationen angegeben werden – einmal abgesehen vom Hinweis, wie „die unterrichtliche Umsetzung [der Lernfelder] in Lernsituationen ist Aufgabe der Lehrerteams der einzelnen Berufsschule“ (KMK Handreichungen 1996/2000, S. 15), lässt sich diese Aufgabe dem Lernfeld 2 „Konten führen, Inhalt Kontoverfügung“ zuordnen.

Bei der Bearbeitung der Aufgabe könnte wie folgt gehandelt werden: Um herauszufinden, was der Kunde wünscht, wird der Brief gelesen und analysiert, ein Antwortschreiben grob vorstrukturiert (planen), verfasst (durchführen) und ggf. nochmals durchgelesen (kontrollieren). Aus der Perspektive „sozial verantwortlichen Verhaltens“ (KMK Handreichungen 1996/2000, S. 9) sollte der Kunde auf die Nachteile eines Gemeinschaftskontos aufmerksam gemacht und es sollte vielleicht gefragt werden, ob er seinem Schwiegersohn nicht eine Kontovollmacht einräumen wolle, da er diese als Kontoinhaber jederzeit widerrufen könne. Des Weiteren war aufgrund der Rahmenbedingungen – in Prüfungen sind Hilfen anderer in der Regel nicht zugelassen – extrem selbstständig zu handeln.

Bei einer telefonischen und mündlichen Anfrage dürfte die Bearbeitung dieser Aufgabe weit anspruchsvoller sein. In diesem Fall ist unverzüglich das Anliegen des Kunden zu erschließen und – Fachkundigkeit bzw. neudeutsch Expertise vorausgesetzt – nach wenigen Rückfragen die skizzierte Antwort zu geben bzw. die Beratung vorzunehmen. Eine Äußerung wie „Moment, ich muss mich erst mal kundig machen“ dürfte in einer solchen Situation unprofessionell wirken. Folglich sollte mit oder ohne Handlungsorientierung ein klares, stabiles, wohl strukturiertes und anwendbares Wissen über Arten, Vor- und Nachteile von Kontoverfügungen beim Bankkaufmann vorliegen.

Zusammenfassend ist daher festzustellen, dass zumindest bei dieser Abschlussaufgabe weit vor 1987 nicht nur gehandelt, sondern *wissensbasiert gehandelt* (STRAKA 2000a) werden sollte, und dass in der Sprache der KMK der Auszubildende sich „sachgerecht durchdacht (...) und sozial verantwortlich“ (KMK Handreichungen 1996/2000, S. 9) verhalten sollte. Wird darüber hinaus berücksichtigt, dass für die Bearbeitung von zwei „Vorgängen“ 90 Minuten eingeräumt wurden, so sind diese Aufgabenstellungen tendenziell mit der „ganzheitlichen Aufgabe“ der Abschlussprüfung der IT-Berufe von 1997 vergleichbar – einer Prüfungsaufgabenart, mit der (Ausbildungsordnung IT-Berufe 1997) im Vergleich zur Abschlussprüfung für Bankkaufleute ein weitergehender Schritt in Richtung handlungsorientierte Lehrabschlussprüfungen gemacht worden sein soll.

Hält das Konzept der „vollständigen Handlung“ empirischen Überprüfungen stand?

Gelegentlich wird darauf verwiesen, das Konzept der „vollständigen Handlung“ sei für industrielle und handwerkliche Arbeit gültig, jedoch nicht für entscheidungsorientierte Dienstleistungen, wie beispielsweise im Bereich Banken oder Versicherungen (beispielsweise auf der von MÜLLER (1999) dokumentierten Tagung „Prüfungen der Zukunft. Zukunft der Prüfungen“). Inzwischen sind jedoch auch Zweifel

1 Es ist zu vermuten, dass mit der spezifischen Orthografie die Authentizität der Aufgabe betont werden sollte, deswegen wurde diese original beibehalten.

angebracht, ob das Konzept der vollständigen Handlung die Industriearbeit zutreffend abbildet. So heißt es in einer neueren Studie: „Einer Arbeitsplatzbeobachtung legten wir das sog. Modell der vollständigen Handlung mit den Schritten – Informieren – Planen – Entscheiden – Ausführen – Kontrollieren – Bewerten – zugrunde und wollten wissen, ob dieser Facharbeiter und seine Kollegen sich bei der Auftragsbearbeitung an diese Schrittfolge halten, so wie man sich diese bei der Berufsausbildung aneignet. Die Realität zeigte, dass weder dieser Facharbeiter noch seine aus dem Umfeld befragten Kollegen so idealtypisch produzierten, wie man dies bei Projekt- und Realaufträgen in der Ausbildungswerkstatt lernt“ (NOWAK 2000, S. 179; vgl. auch BRATER 1984).

Eingewandt werden könnte, dass die Ergebnisse in einer Firma und zudem mit einer vermutlich kleinen Stichprobe gewonnen wurden. Andererseits sind – selbst bei dieser relativ schmalen Datenbasis und unspezifizierten Methodik – diese Befunde nicht überraschend. Phasierungen von Lernprozessen und vor allem Hierarchisierungen von Lernergebnissen haben bislang systematischen empirischen Überprüfungen nur bedingt standgehalten. Beispiele dafür sind die Lernschritte und ihre Abfolge bei HEINRICH ROTH, GAGNÉS Hierarchie intellektueller Fertigkeiten, PIAGETS oder KOHLBERGS Stufen der geistigen Entwicklung bzw. moralischen Entwicklung (z. B. BECK/KRUMM 2001).

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Das Konzept der vollständigen Handlung liefert eine *plausible (Ideal-) Beschreibung von Handlungsschritten und ihrer Abfolge*, wie Aufgaben bearbeitet werden könnten. Es hat allerdings nicht den Status einer validierten Theorie,² und die Verknüpfung der „Phasen einer vollständigen Handlung“ mit „Lehrtätigkeiten“ – eine analoge Modellierung, die beispielsweise bereits HEINRICH ROTH 1957 im Anschluss an WALTER GUYER (1952) mit seinen Lernschritten und Lernhilfen vornahm – macht die „Leittextmethode“ noch lange nicht zu einer Lern-Lehr-Theorie (STRAKA 1997; STRAKA 1998).

Sind Planen, Durchführen und Kontrollieren an sich realisierbar?

Ansätzen der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung wird von Vertretern der Berufsbildung vorgehalten, sie schenken den Inhalten, Informationen, Konzepten oder dem Lehrstoff der jeweiligen beruflichen Domänen zu wenig Beachtung, beispielsweise Rauner (1999). Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass Handeln ohne Bezug zu Information, die zudem individuell oder idiosynkratisch konstruiert ist, nicht möglich ist. Beispielsweise kann die Handlung des „Addierens“ – symbolisiert mit „+“ – nicht auf der Ebene der Bedeutungen vollzogen werden, wenn nicht mindestens zwei „Zahlen“ zur Verfügung stehen, die für die addierende Person den Status einer Information erreicht haben³. *Information und Handeln sind als die zwei Seiten einer Medaille unauflösbar miteinander verknüpft*. Ohne Handeln gibt es

2 Insofern besteht bezüglich der „*Handlungssystematik* (...) [die] zum zentralen didaktischen Kriterium für den beruflichen Unterricht“ (Editorial LIPSMEIER/PÄTZOLD 2000, S. 7, kursiv G. A. STRAKA) werden soll, vermutlich weiterhin Klärungsbedarf.

3 Das schließt nicht aus, dass diese Fähigkeit im Zuge der Automatisierung (AEBLI 1987) zunehmend in Vergessenheit geraten bzw. unter eine Verfügbarkeitsschwelle fallen kann (AUSUBEL 1963).

keine Information und ohne Information kein Handeln (allenfalls Verhalten) (STRAKA 1983, 1984; STRAKA/MACKE 2002) und folglich sind selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren an sich nicht möglich⁴.

Aufgrund dieser Überlegungen erscheint die Diskussion in der bundesdeutschen Berufsbildung widersprüchlich. Auf der einen Seite ist der Inhalt und seine Kontextualisierung ein Kriterium, um die berufliche von der allgemeinen Bildung abzugrenzen. Auf der anderen Seite *blendet die Handlungsorientierung den Inhalt aus* oder anders formuliert, Fachwissen ist „out“, Bearbeiten von Situationen aus Arbeits- und Geschäftsprozessen sind „in“. Aber was sind konstitutive Merkmale von Situationen? Sind es nicht, auf der Grundlage der internen Bedingungen (z. B. Wissen, Interessen, Fertigkeiten) der handelnden Person, subjektiv und idiosynkratisch konstruierte, mehr oder weniger strukturierte Informationen, deren Bearbeitung geplant, realisiert und metakognitiv reguliert wird?

Gibt es berufliche Lern- und Lern-Lehr-Theorien?

Die Betonung des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens wirft die Frage auf, ob diese Modellierung menschlichen Handelns ein *genuin berufstypisches Konzept* darstellt. Um diese Frage zu beantworten, ist zu klären, was unter der Kategorie „Beruf“ verstanden werden kann. Da hier nicht der Ort ist, dieses, für die Berufsbildung zentrale Konzept in allen seinen Schattierungen zu beleuchten, sollen aus dem relativ neuen Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik (KAISER/PÄTZOLD 1999) entsprechende Passagen herangezogen werden. Dort ist unter dem Stichwort „Beruf“ nachzulesen:

„Mit der Entstehung eines auf die Selbstverwaltung der Wirtschaft, vor allem auf Kammern und Innungen, gestützten Berufsbildungssystems, dessen Ausdifferenzierung Ende des 19. Jahrhunderts begann (vgl. Stratmann 1991), und nicht zuletzt auch mit der Verbreitung der Pflichtberufsschule setzte sich der Berufsbegriff durch (vgl. Harney 1991). Er erhielt eine auf die Bezeichnung von *Ausbildungsberufen gerichtete institutionelle Bedeutungsdimension*, die ihm bis heute zukommt (Benner 1982). In diesem eingeschränkten Sinne lässt sich der Beruf dann als *spezifische institutionelle Form der Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens* bestimmen (Streeck 1987) und von anderen Reproduktionsformen (...) unterscheiden. (...) In diesem charakteristischen, Idealisierung und Zweckrationalität vermischenden Sinne ist der Beruf an die *spezifische Begriffs- und Institutionengeschichte von Arbeit und Bildung in Deutschland gebunden*“ (HARNEY 1999, S. 52, kursiv G. A. STRAKA, Referenzliteratur siehe Original).

Wie diesem Auszug zu entnehmen ist, sind für das Berufskonzept vor allem historische, institutionelle, ordnungsrechtliche und weniger psychische oder lernlehr-theoretische Kriterien konstitutiv. Aus der Perspektive des Subjekts wird mit dem Beruf ein externer Rahmen geschaffen, in dem es handeln kann oder nur darf – man vergleiche beispielsweise die Abgrenzungen der Gewerke in der Bauwirtschaft, auf deren Einhaltung mit Argusaugen geachtet und deren Nichteinhaltung sanktioniert wird⁵. Da Lernen ein individueller, sozial eingebetteter Prozess mit

4 Eine Klärung des Verhältnisses von Information und Handeln ist einer anderen Abhandlung vorbehalten.

nachhaltiger Veränderung interner Bedingungen ist⁶ (KLAUER 1973), wirken in den Grenzen der Gewerke Lernarten, die Menschen seit Jahrhunderten zur „Aneignung“ historisch-kulturell geformter Umwelt einsetzen und aufbauen. Diese Lernarten machen allerdings an den Grenzen der Gewerke oder Berufe nicht halt – sie kommen darüber hinaus auch in privaten und gesellschaftlichen Situationen zum Tragen (vgl. auch KMK Handreichungen 1996/2000, S. 9). Das gilt übrigens auch für berufstypische Handlungen, da in der Schattenwirtschaft die Grenzen der Gewerke fließend zu sein scheinen und für jedermann augenkundig, beispielsweise in Baumärkten.

Mit dieser Argumentation soll keineswegs dem Eindruck Vorschub geleistet werden, dass Handeln unabhängig vom Inhalt die gleiche Eigenschaft beibehält. Beispielsweise ist „Beobachten“ ein Handlungstyp, und die Gegenstände des Beobachtens können ein Bild, eine Landschaft oder ein Produktionsprozess sein. Für jeden dieser Gegenstände wird das Betrachten anders ausfallen, weil die Gegenstände unterschiedliche vom Beobachter rekonstruierte Eigenschaften haben, die Zahl ihrer Eigenschaften verschieden ist, jeweils andere Eigenschaften ins Auge fallen und vieles andere mehr. Anders formuliert: Sowohl die Eigenschaften der betrachteten Objekte als auch die Sehgewohnheiten des Betrachters beeinflussen das Beobachten. Die Erarbeitung von Klassifikationen für Handlungen in Verbindung mit Gegenstandsbereichen – eine Kernaufgabe der Curriculumforschung – einschließlich ihrer empirischen Überprüfung ist bislang von der Berufsbildung allenfalls in Ansätzen erfolgt (LIPSMEIER 2000). Derzeit diskutierte und erprobte Konzepte wie „komplexe Lern-Lehr-Arrangements“, „authentische Aufgaben“ oder die „Entwicklung vom Novizen zum Experten“ weisen in die richtige Richtung. Allerdings haben sie auch jenseits der Berufe und Gewerke ihre Gültigkeit, woraus folgt, dass es weder *genuine berufliche Lern-* noch *Lern-Lehr-Theorien* gibt.

Beheben die Lernfelder die inhaltliche Unbestimmtheit der Handlungsorientierung?

Lernfelder sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind (KMK Handreichungen 1996/2000, S. 14). Am Beispiel des Lernfelds 4 „Geld- und Vermögensanlagen anbieten“ für den neugeordneten Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau (Rahmenlehrplan Bank als Bestandteil der Ausbildungsverordnung Bank 1998), für das laut Rahmenlehrplan 100 Unterrichtsstunden (= Zeitrichtwert) vorgesehen sind, sollen Antworten auf diese Frage gesucht werden.

5 Beispielsweise „Handwerker am Pranger“ (Weser Kurier vom 15. 11. 2001) oder „Proteste gegen den Meisterzwang“ (ebenda, 14.11.2001).

6 Das kann beispielsweise dazu führen, dass sich über das Handeln in Praxisgemeinschaften der Gewerke etc. berufliche Identität entwickeln kann.

Lernfeld 4: Geld- und Vermögensanlage anbieten

Zielformulierung: Schüler/-innen		Fertigkeiten (Bloom)
ermitteln	Bedarfssignale und Anlagemotive der Kunden	Analyse
präsentieren	Finanzinstrumente kundenorientiert	Kennen
erläutern	Preiseinflussfaktoren, Kursbildung und Kursveröffentlichungen	Verstehen
werten aus	Produkt- und Marktinformationen	Synthese
nutzen	produktbezogene Berechnungen	Anwenden
erläutern	aus der Anlageentscheidung resultierende Serviceleistungen	Verstehen
beschreiben	Risiken, die aus Anlageentscheidungen entstehen	Kennen
beachten	die Vorschriften des Anlegerschutzes	Anwenden
Anspruchsebene	didaktischer Schwerpunkt	
Handlung/Verhalten	Situation / Inhalt / Information	Fertigkeiten (Bloom)

Inhalte:

Anlagen auf Konten am Beispiel der Spareinlage: Vertragsgestaltung aus Kunden- und Bankensicht, Bedeutung der Sparurkunde, Regelverfügungen und vorzeitige Verfügungen, Verzinsung, Besteuerung der Zinserträge Termineinlagen, Sparbriefe

Besonderheiten des Bausparens und der Kapitallebensversicherung gegenüber anderen Anlageformen

Schuldverschreibung, Aktie und Investmentzertifikat als Grundformen der Wertpapiere: Rechtsnatur, Rechte der Inhaber, Ausstattung, Risiken, Emissionsgründe

Kursbildung und Kursnotierung am Beispiel von Aktien; Kurszusätze, Kurshinweise

Grundlagen und Grundsätze der Anlageberatung

Verwahrung und Verwaltung: Girosammelverwahrung, Wertpapierrechnung; Depotstimmrecht

Maßnahmen zum Schutz der Anleger

Wird von den für die Bankausbildung neuen Inhalten wie Bausparen und Kapitallebensversicherung abgesehen, war Vergleichbares – wenn auch weniger differenziert – bereits in der Ausbildungsverordnung von 1961 zu finden. Dort waren als verbindliche Inhalte der betrieblichen Ausbildung gefordert: „Kaufmännische Durchführung und banktechnische Abwicklung der Geschäfte und Dienstleistungen auf folgenden Gebieten: (...) e) Spareinlagengeschäft, f) Wertpapier-, Depot- und Kupongeschäft“ (Ausbildungsverordnung Bank 1961, S. 438).

Nach den Lehrplänen Baden-Württembergs für Bankklassen waren im dritten Schuljahr in Bankbetriebslehre u. a. die „Lehrstoffe Effekten-, Verwahrungs- und eigenen Geschäfte“ zu behandeln. Diese Angaben waren weiter unterteilt und lauteten beispielsweise für die Effektingeschäfte: „Begriff und Arten der Effekten; Ausgabe und Unterbringung von Effekten, Effektenbörsen, Effektenkurse“ (Lehrpläne Berufsschulen Baden-Württemberg 1964, S. 833). Ergänzend dazu wurden *Lehrziele* und *Lehrverfahren*⁷ benannt. Für Bankbetriebslehre sind für „das Lehr-

7 So, wie keiner für einen anderen lernen kann, können für andere allenfalls potenzielle Lernziele benannt werden, denn ob der Adressat sich diese in der intendierten Weise zu Eigen macht, obliegt einzig und allein ihm als selbstbezügliches bzw. autopoetisches System. Noch eklatanter ist die heute verbreitete Umetikettierung von Lehr- zu Lernverfahren. Die Wahl und Realisation

ziel“ Angaben zu finden, wie „Kenntnis des Aufbaus und der Aufgaben der Betriebe und des Ablaufs der wirtschaftlichen Beziehungen, Verständnis für die wirtschaftlichen Zusammenhänge“. Erziehung zum *wirtschaftlichen Denken* und zu einer von *Verantwortungsgefühl erfüllten Berufsarbeit* (Lehrpläne Berufsschulen Baden-Württemberg 1964, S. 801, kursiv G. A. STRAKA). Was die *Lehrverfahren* betrifft, sind folgende Hinweise zu finden: „Beim Unterricht ist Wert auf Anschaulichkeit und Lebensnähe zu legen, damit der Schüler die *Vorgänge des Wirtschaftslebens* versteht. Daher ist von *typischen Geschäftsfällen des kaufmännischen Betriebes* auszugehen und an das dem Schüler aus seiner *Berufsarbeit* Bekannte anzuknüpfen“ (Lehrpläne Berufsschulen Baden-Württemberg 1964, S. 801f., kursiv G. A. STRAKA).

Bezüglich des Lehrziels und der Lehrverfahren für den Schriftverkehr heißt es u. a.: „Befähigung, den Schriftverkehr *selbstständig, sachlich richtig und sprachlich einwandfrei zu erledigen*. (...) Der Unterricht ist mit dem der kaufmännischen Betriebslehre eng zu verbinden. (...) Briefinhalt in *verschiedenen sprachlichen Fassungen* wiedergeben (...) Schüler sollen ihre *fachlichen Kenntnisse anwenden können*. Den Übungen (...) *Situationsaufgaben* zugrunde legen“ (Lehrpläne Berufsschulen Baden-Württemberg 1964, S. 804, kursiv G. A. STRAKA).

Baden-Württemberg war zu jener Zeit allerdings kein Sonderfall. So gab es bereits 1960 im hessischen Lehrplan für den „Bankkaufmann“ das Fach „Wirtschaftskunde *mit* Schriftverkehr“. Der „wirtschaftskundliche Unterricht sollte breit angelegt sein“, nicht zuletzt deswegen, „weil jede Bank fast alle vorkommenden Bankgeschäfte pflegt“, er sollte in die „Durchführung des Geschäfts einführen“ und im „Wertpapiergeschäft [sollte] ein Auftrag mit Abrechnung durchgeführt“ werden, im Schriftverkehr sollte „eng an die Wirtschaftskunde angelegt, die deutsche Sprache als Unterrichtsprinzip gepflegt“ werden, „Schülerreferate waren erwünscht“ und im Stoffplan wurden die Themen für den Schriftverkehr durch Kursivdruck und im gemacht (Lehrpläne Bankkaufmann Hessen 1960, S. 4–7).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen ist festzustellen, dass sowohl heute als auch früher die Angaben zum Lehrstoff bzw. Inhalt „fachorientiert“ formuliert waren oder sind. Allerdings scheint die Fachorientierung bereits damals – vor etwa 40 Jahren! – mit den Angaben zu den Lehrzielen und Lehrverfahren überwunden worden zu sein. Wird von der teilweise etwas antiquierten Sprache abgesehen, scheinen das „Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge“, die „Erziehung zum wirtschaftlichen Denken und zu von Verantwortung getragener Berufsarbeit“, „sachlich richtiges und sprachlich einwandfreies Erledigen des Schriftverkehrs“ oder „Kenntnisse anwenden können“ im Einklang mit der Handlungsorientierung zu stehen. Darüber hinaus wird mit Vorgaben wie Ausgehen von „typischen Geschäftsfällen des kaufmännischen Betriebes“, den „Übungen Situationsaufgaben zugrunde zu legen“, „Referate zu halten“, den „Briefinhalt in verschiedenen sprach-

eines Lehrverfahrens obliegt ebenfalls der lernenden Person. Nach derzeitigem Stand der Lernforschung kommen dabei Lernarten zum Einsatz, die Menschen seit Jahrhunderten – wenn nicht Jahrtausenden – einsetzen. Das Gleichsetzen von Lehr- mit Lernverfahren suggeriert, dass die Realisation des Lehrverfahrens (d. h. eine komplexe Stimuluskonfiguration) direkt zu lernen impliziert. Es hat eine größere Nähe zum angeblich überholten Behaviorismus als zu neurokognitiven Theorien, was nicht ausschließt, dass so genannte neue Lehrformen bestimmte Lernstrategien und Lernformen initiieren und fördern können. Diese sind zu bestimmen und empirisch zu prüfen.

lichen Fassungen wiederzugeben“, „Auftrag mit Abrechnung“ oder den „Unterricht im Schriftverkehr mit dem der kaufmännischen Betriebslehre eng zu verbinden“ schon das angesprochen, was heute unter „brandneuen“ Stichworten wie „Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung“, „Authentizität“, „Situiertheit des Lernens“, „multiplen Perspektiven“ oder „fächerübergreifendem Unterricht“⁸ diskutiert bzw. als neueste Forschungsbefunde von jenseits des großen Teichs angepriesen wird.

Die damals aufgekommene Kritik an den reinen Stoffplänen – sie seien zu undifferenziert und enthielten keine Spezifikation, welche kognitive Stufe (vgl. „Anspruchsebene“ der Lernfelder) mit den Inhalten realisiert werden soll – scheint sich die KMK zu Eigen gemacht zu haben, indem sie den „Inhalten“ „Zielformulierungen“ voranstellt. Diese Zielformulierungen decken sich teilweise mit den Inhaltsangaben – wie „die Vorschriften des Anlegerschutzes beachten“ (= Zielformulierung) im Vergleich zu „Maßnahmen zum Schutz der Anleger“ (Inhaltsangaben). Allerdings obliegt es der Interpretation des Nutzers dieser Vorgaben, ob „Maßnahmen“ und „Vorschriften“ Gleiches oder Unterschiedliches ausdrücken. Was „Finanzinstrumente“ mit Geld- und Vermögensanlage zu tun haben, bleibt unklar. Was an der „kundenorientierten Präsentation“ neu sein soll, ist fraglich, zumal in der Beschreibung der „Tätigkeit des Bankkaufmanns“ in der Verordnung von 1961 nachzulesen ist: „Die Tätigkeit des Bankkaufmanns umfasst die eigentlichen unternehmerischen kaufmännischen Aufgaben und ist daher *überwiegend auf den Kunden ausgerichtet*. Der Bankkaufmann hat die Aufgabe, die Geschäftsbeziehungen zur Kundschaft zu pflegen, zu werben, zu verhandeln, zu beraten (...).“ (Ausbildungsverordnung Bank 1961, S. 438, kursiv G. A. STRAKA).

Wenden wir uns den „Zielformulierungen“ selbst zu. Aus der Sicht der KMK beschreiben diese „Qualifikationen und Kompetenzen, die am Ende des schulischen Lernprozesses in einem Lernfeld erwartet werden. Zielformulierungen bringen den *didaktischen Schwerpunkt* und die *Anspruchsebene* (z. B. „Wissen“, „Beurteilen“) des Lernfelds zum Ausdruck“ (KMK Handreichungen 1996/2000, S. 16, kursiv G. A. STRAKA). Zur Beurteilung dieser Vorgaben soll auf die behavioristisch ausgerichtete Lehrzieldiskussion kurz eingegangen werden, nicht zuletzt deswegen, weil sich nach der KMK Handlungskompetenz nicht als Handeln, sondern mit mehreren Attributen versehenes „Verhalten“ äußert (ebenda, S. 9).

Die behavioristische Lehrzieldefinition trennt analytisch Verhalten und Gegenstand bzw. Inhalt. Nach diesem Konzept ist ein Lehrziel dann definiert, wenn ein Inhalt und das Verhalten, das eine Person an diesem Inhalt auszuüben hat, angegeben sind. Diese Sichtweise führt zu einer zweidimensionalen Matrix, auch TYLER-Matrix⁹ genannt (KLAUER 1974, 1978).

Werden die Zielformulierungen nach „behavioristischen“ Gesichtspunkten analysiert, zeigt sich, dass zum einen die „Anspruchsebenen“ überwiegend Verhaltens- bis Handlungsbeschreibungen umfassen. Die „didaktischen Schwerpunkte“ beschreiben Inhalte, Gegenstände, Aufgaben oder Situationen, auf die sich das Verhalten bzw. Handeln beziehen soll. Insofern sind die Zielformulierungen mit der

8 Die zwölf Lernfelder für den Bereich Bank lassen sich relativ leicht „en bloc“ den herkömmlichen Fächern zuordnen; sie sind damit kaum „fächerübergreifend“.

9 Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass TYLER (1973, S. 57) wohl vom Verhaltensaspekt spricht, sich jedoch nicht auf diesen beschränkt, wenn er dem Verhaltensaspekt beispielsweise die „Fähigkeit, Daten zu interpretieren“, „umfassende reife Interessen“ etc. zuordnet.

TYLER-Matrix bzw. dem Unterrichtsziel, bestehend aus Intention und Thematik des Berliner Modells (HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1965), vereinbar. Zum anderen lassen sich die Formulierungen auf der Anspruchsebene – zumindest für Lernfeld 4 – in die weltweit Pädagogen vertraute¹⁰, inzwischen etwas veränderte Fassung der BLOOMschen Taxonomie der Lehrziele (ANDERSON/KRATHWOHL 2001) überführen. Was die Analyse der Anspruchsebene allerdings erschwerte, waren die teilweise umgangssprachlichen Formulierungen – wie präsentieren, beachten –, die sich durch Vagheit, Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit und nicht hinreichende Differenziertheit auszeichnen.

Zusammenfassend ist festzustellen: Die Angaben zu den Inhalten entsprechen weitgehend denen in den Lehrplänen und Ausbildungsverordnungen vor der Lehrzieldiskussion, wenn von der stärkeren Differenzierung und neuen Produkten und Dienstleistungen im Bankenbereich abgesehen wird. Des Weiteren werden keine Kompetenzen, sondern allenfalls Indikatoren für Kompetenzen beschrieben, indem Situationen und Inhalte mit teilweise umgangssprachlich gefassten Verhaltens- oder Handlungsarten verbunden werden. Spätestens seit der fundamentalen Kritik des behavioristischen Modells und der kognitiven Wende in der Lern-Lehr-Forschung ist, bei aller Unterschiedlichkeit der Ansätze in diesem Bereich, allerdings Konsens, dass nicht Verhalten oder Handeln Ziel instruktorischer Maßnahmen sein kann, sondern die überdauernde Veränderung interner Bedingungen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motive und Interessen (KLAUER 1973), die Bestandteile von Kompetenzen sein können.

Sind Handeln und Lernen identisch?

Ausbildungsverhältnisse werden eingegangen und Schulen eingerichtet, um Lernen zu ermöglichen und zu fördern. Insofern stellt sich vor dem Hintergrund der Handlungsorientierung die Frage, ob Handeln und Lernen identisch sind. Eine Antwort soll durch den Vergleich des Konzepts der „vollständigen Handlung“ mit HEINRICH ROTHs „pädagogischer Auswertung der Psychologie des Lernens“ (1957/1973) – einem aus heutiger Sicht eindeutigen lern-lehr-theoretischen Ansatz¹¹ – zu finden versucht werden.

Die „vollständige Handlung“ wird mit einem Regelkreis abgebildet, der die Phasen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten umfasst. Diesen Phasen werden Fragen zugeordnet, die von den mit der Ausbildung betrauten Personen oder den Lernenden selbst zu stellen sind. In der Informationsphase beispielsweise „Was soll getan werden?“, in der Planungsphase „Wie geht man vor?“ und in der Kontrollphase „Was muss beim nächsten Mal besser gemacht werden?“ (PAMPUS 1987; BOCKELBRINK/JUNGNICKEL/KOCH 1988).

ROTH vertritt den Standpunkt, dass eine pädagogisch orientierte Lerntheorie sich die Aufgabe stellt, „die steuerungsfähigen Gelenkpunkte beim Lernprozess zu

10 Vgl. Invited address „Benjamin Bloom revisited: A reconsideration of the classification and analysis of educational objectives and purposes“ (L. SHULMAN, EARLI 2001, Vortrag auf der 9. Europäischen Konferenz der European Association for Research on Learning and Instruction. Fribourg/CH, 28.8.–1.9.2001).

11 Ausführlicher siehe STRAKA (1998).

entdecken, sie den Lehrenden aufzuzeigen und ihnen verfügbar zu machen“ (ROTH 1957/1973, S. 179). Das Ergebnis seiner Analyse der damals vorliegenden lerntheoretischen Befunde ist, dass seinen herausdestillierten drei Lernarten (Lernen als Rückwirkung von Handlungen, Lernen mit bewusster Lerneinstellung und Lernen beim Lehren) sechs Lernschritte gemeinsam sind: „zu jedem Lernen gehören ein Antrieb (Stufe der Motivation), ein widerstehendes Objekt als Aufgabe in einer Lernsituation (Stufe der Schwierigkeiten), eine Einsicht in einen geeigneten Arbeits- und Lösungsweg (Stufe der Lösung), ein Tun, das diesen Weg als richtig bestätigt findet (Stufe des Tuns und Ausführens), ein Verfestigen des Gelernten (Stufe des Behaltens und Einübens) und ein Bereitstellen des Gelernten für künftige ähnliche Aufgaben und Situationen durch weitere Bestätigungen und Bewährungen (Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten)“ (ebenda, S. 226).

Werden die Phasen der vollständigen Handlung den Lernschritten gegenübergestellt, lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen:

Vollständige Handlung	Lernschritte (Roth)
1. Informieren 2. Planen 3. Entscheiden 4. Ausführung 5. Kontrollieren 6. Auswerten	1. Motivation 2. Schwierigkeit 3. Lösung 4. Tun und Ausführen 5. Behalten und Einüben 6. Bereitstellen, Übertragen und Integration des Gelernten

Gemeinsam ist, dass sich beide Konzepte aus sechs Phasen zusammensetzen. Allerdings zeigen sich in der ersten Phase bereits Unterschiede. ROTH beginnt mit „Motivation“, das Modell der vollständigen Handlung mit „Informieren“. Bei ROTH ist selbst beim Lernen als Rückwirkung von Handlungen bzw. dem unbeabsichtigten Handeln ein aktueller Beweggrund erforderlich¹². Bei der vollständigen Handlung ist dieser bereits vorhanden oder er bildet definitionsgemäß einen Bestandteil des Handlungsbegriffs (HACKER 1978).

Der Abschnitt „Schwierigkeit“ bei ROTH könnte sich bei der vollständigen Handlung mit den Aktivitäten in den Phasen „Informieren“ und „Planen“ decken. Gemeinsamkeiten scheinen auch in Phase drei vorzuliegen. ROTH nennt diese Phase „Lösung“ und macht dazu folgende Ausführungen: „Ein neuer Lösungsweg zur Vollendung der Handlung oder zur Lösung der Aufgabe wird durch Anpassung, Probieren oder Einsicht entdeckt [und] der Lehrer zeigt den Lösungsweg oder gibt Hilfe zur Selbsthilfe“ (ROTH 1957/1973, S. 224). Zu der dritten Phase einer vollständigen Handlung heißt es: „Auf dieser Stufe sollen die Planungsvorschläge in Fachgesprächen mit dem Ausbilder gründlich erörtert werden. Es sollen Vor- und Nachteile unterschiedlicher Vorgehensweisen diskutiert werden. Vor allem sind Fehler zu erkennen und auszumerzen, bevor entschieden wird, welcher Bearbeitungsweg tatsächlich eingeschlagen wird, welche Werkzeuge oder Be-

¹² Ob diese Position derzeitigen Befunden aus der Neurokognitionsforschung standhält, wird eingehender zu prüfen sein (ROTH 2000).

triebsmittel eingesetzt werden und welche Zwischenkontrollen vorzunehmen sind. Um kostenträchtige Bearbeitungsfehler zu vermeiden, erfolgt die Freigabe zur Bearbeitung jeweils durch den Ausbilder“ (PAMPUS 1987, S. 48).

„Tun und Ausführen“ bei ROTH könnte auch die Phasen „Ausführen“, „Kontrollieren“ und „Auswerten“ bei der vollständigen Handlung umfassen. Aus der „Auswertung“ könnte sich ergeben, was „zu behalten und einzuüben“ ist. Diese Aspekte sind bei der vollständigen Handlung allerdings nicht ausdrücklich aufgeführt, ebenso wie die des „Bereitstellens, Übertragens und des Integrierens des Gelernten“. Sie könnten sich allerdings im Verlauf des „Auswertens“ ergeben und somit Lernziel einer sich anschließenden Phase bilden. Gerade hier zeigt sich der *grundsätzliche Unterschied zwischen den Blickrichtungen beim Handeln und Lernen*. Entweder ist das Lernen beim Handeln ein Nebenprodukt (implizites Lernen, STRAKA 2001), oder es wird unterstellt, dass Handeln zwangsläufig zum Lernen führt bzw. „die Ausführung vollständiger Handlungen an sich bereits lernwirksam ist“ (KOCH/SELKA 1991, S. 42), womit der Bogen zu der eingangs gestellten Frage geschlagen wurde, die wie folgt beantwortet werden kann: Lernen ist ohne Handeln des Lernenden nicht möglich, was in den KMK Handreichungen (1966/2000, S. 10) mit Formulierungen wie „Lernen durch Handeln“ und „Lernen für Handeln“ angesprochen wird. Jedoch führt nicht jedes Handeln zwangsläufig zum Lernen bzw. zu einer nachhaltigen Veränderung individueller interner Bedingungen (KLAUER 1973). Dabei wird keinesfalls ausgeschlossen, dass beim Arbeitshandeln gelernt wird und dieses beiläufige, nicht beabsichtigte Lernen, die eine, wenn nicht die wichtigste Form des Lernens im Prozess der Arbeit (HACKER 1986; STRAKA et al. 1992; STRAKA 2001) bzw. des Lernens als „Rückwirkung einer Handlung“ darstellt (ROTH 1957/1973). Zu fragen ist jedoch, ob diese Lernart kennzeichnend für Unterricht an Berufsschulen sein kann.

Was könnte aus lern-lehr-theoretischer Perspektive mit Handlungsorientierung gemeint sein?

Das Vermitteln berufs- und berufsfeldübergreifender Qualifikationen (KMK Rahmenvereinbarung 1991), die Orientierung der Lernfelder „an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen“ oder an „Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam“ sind (KMK Handreichungen 1996/2000, S. 10, S. 14), das „Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang“, (Ausbildungsordnung für IT-Berufe 1997) und „selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“ mögen das beschreiben, was unter Handlungsorientierung verstanden oder mit ihr in Beziehung gebracht werden kann. Leitbild der Ausbildung sind nicht mehr die spezifischen, kleinen, isolierten Aufgaben, Verrichtungen oder Handgriffe, die von Ingenieuren und Organisationsfachleuten geplant und gestaltet werden und die mit mäßigem mentalem Aufwand von Arbeitenden unter der Kontrolle anderer ausgeführt werden. Vielmehr stehen umfangreichere Aufgaben und Handlungsvollzüge im Blickpunkt, die vielfach vernetzt und mit den Erkenntnissen nicht einer, sondern mehrerer Disziplinen – beispielsweise der allgemeinen und speziellen Betriebswirtschaftslehre, des Rechnungswesens und der bereichsspezifischen Mathematik – zu bearbeiten sind. Auf diese Weise könnte ein Schritt zur Realisierung des didaktischen Konzepts eines „handlungsorientierten Unterrichts, das fach- und

handlungssystematische Strukturen verbindet“ (KMK Handreichungen 1996/2000, S. 10) erfolgen. Offen bleibt jedoch nach wie vor, was unter „Handlungsorientierung“ zu verstehen ist, der Unterschied zwischen „Handlungsorientierung“ und „handlungssystematischen Strukturen“, insbesondere dann, wenn sich diese mit „unterschiedlichen Unterrichtsmethoden verwirklichen“ (KMK Handreichungen 1996/2000, S. 10) bzw. „grundsätzlich durch jedes methodische Vorgehen“ (ebenda, S. 17) realisieren lassen.

Um die Frage zu beantworten, greifen wir die Aussage, Handeln und Information sind zwei voneinander unlösliche Seiten derselben Medaille, erneut auf. Handeln ist subjektgebunden und wird von der handelnden Person nicht nur selbst wahrgenommen, sondern zugleich in vielfacher Hinsicht erlebt. Beispielsweise als gewollt und bewusst initiiert, als von Interessen geleitet, als mehr oder weniger rational begründet, als für sich selbst bedeutsam. Handeln ist zielgerichtet, absichtsvoll und zweckhaft, was jede konkret ausgeführte Handlung zu einem Mittel der Zielerreichung werden lässt. Beim Handeln wirken externe (wie Arbeitsplatz, Auftrag) und interne Bedingungen (wie Wissen, Fähigkeiten, Motive) zusammen. Die internen Bedingungen beeinflussen, wie Handelnde die Handlungssituation *interpretieren*, welche Handlungen sie *ausführen möchten* und welche Handlungen sie tatsächlich *ausführen können* (gegenständliche Tätigkeiten, (berufs-) praktische, kognitiv-analytische, kreative usw.). Die tatsächlich ausgeführten Handlungen sind auf *Gegenstände* (bzw. externe Bedingungen) – physikalische Objekte, aber auch Personen, Gruppen, Organisationen usw. – gerichtet, auf die sie einwirken, die sie verändern usw. *Bewusstes* und als *zielgerichtet erlebtes* Handeln ist folglich kein isoliertes Phänomen, sondern in ein *Netz vielfältig geknüpfter Beziehungen eingebunden*. Es ist verknüpft mit im Augenblick des Handelns konkret Gegebenem, mit zurückliegenden Erfahrungen und mit gedanklich Vorweggenommenem, mit Geplantem und tatsächlich Ausgeführtem, mit Kognitionen, emotionalem und motivationalem Erleben, von denen es ständig begleitet wird. Beim Handeln lassen sich darüber hinaus drei Dimensionen unterscheiden, die konkrete Handlung (z. B. Vergleichen, Zusammenfassen), die Methode des Handelns (z. B. selbst- oder fremdbestimmt) und der Grund bzw. die Legitimation für das Handeln (z. B. für mich, andere etc.). Und schließlich erstreckt sich Handeln über einen Zeitraum, was zur Folge hat, dass die Ausgangs- und Abschlusssituation zu bestimmen sind (weitergehend STRAKA/MACKE 2002).

Während ihres Lebens sind Handelnde kontinuierlich in einen Strom von Signalen eingebettet. Einige dieser Signale werden von den handelnden Personen wahrgenommen und mit ihrer kognitiven Struktur verbunden. Elemente dieser Struktur sind beispielsweise Fachausdrücke, Bezeichnungen, Namen, Fakten, Definitionen, Daten, Klassifikationen, Kategorien, Theorien, Generalisationen, Prinzipien, Methoden, Techniken, Kriterien, Prozessschritte und Episoden. Diese Elemente können den Status von „Kennen“ oder „Verstehen“ haben. Beispielsweise ist es ein Unterschied, ob eine Bankkauffrau die kaufmännische Zinsformel kennt oder versteht. Um sich ihrer Kenntnis zu vergewissern, reicht es aus, wenn sie diese Formel erinnert, zurückruft oder identifiziert. Anders ist es beim Verständnis: Hier ist die Information bzw. der Sachverhalt mit eigenen Worten auszudrücken, zu veranschaulichen, zu klassifizieren, zu verallgemeinern, sind aus ihr Schlüsse zu ziehen, zu erklären oder zu vergleichen (ANDERSON/KRATHWOHL

2001). Kennen und Verstehen repräsentieren zum einen in der Sprache der KMK unterschiedliche „Anspruchsebenen“ (KMK Handreichungen 1996/2000). Zum anderen sind sie notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingungen, um Situationen – welcher Art auch immer – zu bewältigen; d. h. es ist nicht auszuschließen, dass reiches, verknüpftes, verstandenes und in die eigene kognitive Struktur integriertes Wissen im Zustand von Trägheit verharrt und bei der Bewältigung betrieblicher Aufgaben und Situationen nicht zielführend wird. Folglich ist der Prozess des Aneignens (STRAKA 2001) von Kenntnissen und von Verstandenem um den des Anwendens zu ergänzen (ZIMMERMAN 2000), wie es beispielsweise HEINRICH ROTH beschrieb: „Die Übertragung des Gelernten von der Schulsituation auf die Lebenssituation wird direkt zu lehren versucht“ (ROTH 1957/1973, S. 226).

Beim Aneignen und Anwenden können die gleichen Aktivitäten vollzogen werden. Beispielsweise kann in beiden Prozessen das Material bzw. die Situation strukturiert werden, um die neuen Informationen in vorhandenes, eigenes Wissen zu integrieren (= Lernen) oder um herauszufinden, welche Teile des verstandenen und vorhandenen Wissens zu aktivieren sind (= Anwenden). Daraus folgt, dass die Entscheidung, ob es sich um eine Lern- oder Anwendungs(= Handlungs-)strategie handelt, sich aus ihrem jeweiligen Funktionszusammenhang ergibt. Demgegenüber sind Formen des Wiederholens (z. B. auf der Ebene der Zeichen (= Aufbau von Automatismen) oder der Bedeutungen (= Aufbau von Verständnis, AEBLI 1987) aneignungsbezogen.

Der Prozess des Anwendens selbst kann sehr Verschiedenes umfassen. Er kann sich um das Nutzen von Daten und Begriffen zur Bewältigung einer Situation handeln, die mit jenen Situationen, in denen diese Daten und Begriffe angeeignet wurden, deckungsgleich sind bzw. von diesen Situationen allenfalls geringfügig abweichen. Der Prozess des Anwendens kann sich aber auch von einer Übertragung unterschiedlichen Ausmaßes (near oder far transfer) bis zum Lösen dialektischer bzw. unstrukturierter Probleme erstrecken, bei denen dem Bearbeiter weder die Ziele noch die Mittel zu ihrer Lösung bekannt oder verfügbar sind (Dörner 1976).

Aus dem Spannungsbogen zwischen Merkmalen einer Situation oder einer (Arbeits-) Aufgabe und den internen Bedingungen der Person, kann es notwendig sein, die Situation oder Aufgabe in Teile zu zerlegen, Relevantes von Unrelevantem zu trennen sowie Strukturen herauszufinden (= analysieren). Auf der Grundlage dieser Ergebnisse können Hypothesen aufgestellt, die Elemente neu angeordnet, neue Produkte erstellt (= Synthese) und das Ergebnis verglichen und bewertet (= Evaluation) werden. Spätestens hier wird deutlich, dass die BLOOMschen Kategorien weiterhin brauchbar sind, um beispielsweise Anwendungsprozesse zu modellieren: Kenntnisse und Wissen als Verstandenes werden anwendbar gemacht, indem die Situation analysiert und das Ergebnis der Analyse mit dem vorhandenen Wissen in Beziehung gesetzt wird; Elemente bzw. Variablen werden zielführend kombiniert. Zugleich unterliegt der Prozess des Anwendens der metakognitiven Kontrolle, indem die jeweiligen Handlungen beobachtet (monitoring), beurteilt und ggf. reguliert werden. Diese beispielhaft beschriebenen Aktivitäten stellen eine Interpretation von Handlungsorientierung jenseits der Phasen von Planen, Durchführen und Kontrollieren dar, die übrigens nicht nur in beruflichen Kontexten handlungsstrukturierend sein können. Da Handeln und Lernen letztendlich immer der autopoetisch handelnden bzw. lernenden Person obliegt, wird damit auch das selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren vor dem

Hintergrund eigenen Wissens, praktisch Bewährtem oder Erfahrenem konkretisiert (ROTH 2000).

Handlungsorientierung im Unterricht fokussiert darüber hinaus auf authentische, komplexe Situationen oder Prozesse, mit denen die unterstellten Grenzen des fachsystematischen Unterrichts überwunden werden sollen. Unabhängig davon, dass keine Kriterien für Komplexität und Authentizität angegeben werden, scheint die leitende Idee dieses Konzepts zu sein, dass Handeln und Lernen in derselben komplexen Situation simultan stattfinden. Das ist aber ein bis heute noch nicht erfüllter „Traum“ von Pädagogen. Befunde sprechen eher für das Gegenteil: Beispielsweise fand die Forschungsgruppe *LOS* (Lernen, Organisiert und Selbstgesteuert) in einer Pilot-Studie heraus, dass nach einem sich über sechs Monate erstreckendem Arbeiten in „handlungsträchtigen“ Übungsfirmen, die Schüler nach ihrer Einschätzung ihre Lernkompetenz nicht erhöhten. Das einzige signifikante Ergebnis waren Angaben, die auf eine Abnahme des Interesses an den Arbeitsinhalten schließen lassen (STRAKA/GRAMLINGER/DELICAT/PLASSMEIER 2000).

Mit der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung versteht sich der Lernfeldansatz als Gegenkonzept zum fachsystematischen Unterricht, der zum Erwerb von „trägem Wissen“ führe. Zum anderen lasse die Fachsystematik den Auszubildenden allein, wenn er in der Werkstatt oder im Büro Aufgaben zu bearbeiten hat. Diese Aufgaben enthalten Anforderungen, die nicht an den Grenzen der Fächer Halt machen, sondern sie sind – wie unterstellt – fächerübergreifend sind. Damit stellt sich die Frage nach den leitenden Prinzipien bisheriger Curriculumentwicklung (LIPSMEIER 2000). Für den Bereich Banken scheinen – wie anhand von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen exemplarisch gezeigt werden konnte – die „Fachinhalte“ schon immer Produkte, Dienstleistungen und Geschäftsprozesse abzubilden, wobei auch hier eine Klärung der Beziehungen zwischen Fällen, Konzepten und Systematiken noch offen, wenn nicht unlösbar ist (MEYER 1972). Andererseits ist die Frage, welcher Typ eines Curriculums zu weniger „trägem Wissen“ oder Transfer beiträgt oder in höherem Ausmaß dazu befähigt, die beruflichen Anforderungen zu bewältigen, mit Hilfe empirischer Methoden und nicht durch Diskussionen oder Schreibtischarbeit von Wissenschaftlern zu beantworten. Vermutlich dürfte es sich auch zeigen, dass es nicht nur die externen, sondern auch spezifische interne Bedingungen des Aufgabenbearbeiters (beispielsweise die Fähigkeit, Anwenden zu können) sind, zu deren Aufbau spezifische, lerntheoretisch fundierte Lehrarrangements beitragen können (die TIMSS Videos lassen grüßen! (BAUMERT/LEHMANN et al. 1997)), ob das im Unterricht erworbene Wissen träge bleibt.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen scheint das implizite Ziel der Handlungsorientierung und des Lernfeldkonzepts zu sein, das mittels authentischer und komplexer Situationen und Aufgaben Erlernte anwendbar zu machen. Anwenden benötigt jedoch etwas, das dafür verwendet bzw. genutzt werden kann. Besteht dieses Etwas aus internen Bedingungen – beispielsweise aus Kenntnissen und verstandenem Wissen – müssen diese internen Bedingungen, wie auch die Fertigkeiten, diese anwenden zu können, erlernt werden. In beiden Situationen werden weitgehend gleiche kognitive und metakognitive Strategien eingesetzt, die jedoch, je nachdem ob gehandelt oder gelernt wird, verschiedene Funktionen haben (ZIMMERMAN 2000; MARTINEZ-PONS 2000; STRAKA 2001). Aus einer lernlehr-theoretischen Perspektive sind Handlungsorientierung und Lernfelder ein Schritt in die richtige Richtung, allerdings mit einer falschen Etikettierung. Eine der

Sache angemessenere und allerdings weniger modernistische und spektakuläre Formulierung des Bildungsauftrags wäre: *Lernen anwenden zu können, was in definierten authentischen, komplexen Situationen unter multiplen Perspektiven erlernt wurde, und aus dem Prozess des Anwendens und aus seinen Ergebnissen mittels kriteriengeleiteter Reflexion lernen*¹³ (STRAKA 1995; STRAKA/BREDE 2000). Dieses Ziel jedoch war und ist schon immer konstitutiv für Bildung und Ausbildung, was die Frage aufwirft, warum die KMK oder ein Staatsrechtler in seiner Funktion als Bundespräsident (HERZOG 1997) diesen Bildungsauftrag erneut in das Pflichtenheft von Praxis- und Theorieleuten schreiben musste. Wird darüber hinaus berücksichtigt, dass in das Berufsbild für Bankkaufleute spätestens seit 1961 gehört, „Geschäftsbeziehungen zu Kunden zu pflegen, zu werben, zu verhandeln, zu beraten“ und dass „das gemeinsame Untersuchungsgebiet aller Wirtschaftswissenschaften die Wirtschaft [ist], also dasjenige Gebiet *menschlicher Tätigkeiten*, das der Bedürfnisbefriedigung dient“ (WÖHE 1962, S. 1, Hervorhebungen der Verfasser), kann zumindest für das Berufsfeld Wirtschaft/Verwaltung festgestellt werden, dass mit Handlungsorientierung und Lernfeldern viel *Lärm um Nichts* gemacht wird.

Literaturhinweise

- Aebli, H. (1987). *Zwölf Grundformen des Lernens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ausbildungsverordnung Bank (1961). *Berufsbild Bankkaufmann*. In Ministerialblatt des Bundesministers für Wirtschaft. Nr. 19, S. 438.
- Ausbildungsverordnung Bank (1998). Bekanntmachung der Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau nebst Rahmenlehrplan vom 23. Januar 1998. Bonn: *Bundesanzeiger*.
- Ausbildungsordnung IT-Berufe (1997). Verordnung über die Berufsausbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik vom 10. Juli 1997. Bonn: *Bundesgesetzblatt*.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Stratton.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Baumert, J.; Lehmann, R. et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Beck, K.; Krumm, V. (Hrsg.) (2001). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bloom, B. S. et al (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: McKay Publishing.
- Bockelbrink, K.-H.; Jungnickel, H.; Koch, J. (1988). Leittexte in der betrieblichen Berufsausbildung. In Bundesinstitut für Berufsausbildung (Hrsg.), *Leittexte in der Ausbildungspraxis*. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Brater, N. (1984). Künstlerische Übungen in der Berufsausbildung. In Projektgruppe Handlungslernen (Hrsg.), *Handlungslernen in der beruflichen Bildung*. Wetzlar. S. 59–73.
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.

13 Vergleiche dazu u. a. die Ergebnisse des Schwerpunktprogramms Lern-Lehr-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung der DFG (BECK und KRUMM 2001).

- Gerds, P.; Zöllner, A. (Hrsg.) (2001). *Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz*. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 4. Bielefeld: Bertelsmann.
- Guyer, W. (1952). *Wie wir lernen*. Zürich/Stuttgart: Eugen Rentsch.
- Hacker, W. (1978). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Bern: Huber.
- Hacker, W. (1986). *Arbeitspsychologie: Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.
- Harney, K. (1999). Beruf. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt und Hamburg: Handwerk und Technik (Gemeinschaftsverlag). S. 51–52.
- Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Herzog, R. (1997). Aufbruch in der Bildungspolitik. Rede des Bundespräsidenten in Berlin. In *Bulletin* (87). Bonn: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. S. 1001–1008.
- Industriemechaniker (1987). Verordnung Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 15. Januar 1987. Bundesanzeiger Nr. 79 a.
- Kaiser, F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.) (1999). *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt und Hamburg: Handwerk und Technik (Gemeinschaftsverlag).
- Klauer, K. J. (1973). *Revision des Erziehungsbegriffs*. Düsseldorf: Schwann.
- Klauer, K. J. (1974). *Methodik der Lehrstoffanalyse*. Düsseldorf: Schwann.
- Klaus, G.; Buhr, M. (1972). *Marxistisch-Leninistisches Wörterbuch der Philosophie*. Rowohlt: Reinbek/Hamburg.
- KMK Rahmenvereinbarung (1991). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. März 1991.
- KMK Handreichungen (1996/2000). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. In der Fassung vom 15. September 2000.
- Koch, J. (1992). Ansichten, Einsichten und Missverständnisse in der Ausbildung mit Leittexten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 21, 3, 29–32.
- Koch, J.; Selka, R. (1991). *Leittexte – ein Weg zu selbstständigem Lernen*. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lehrpläne Berufsschulen Baden-Württemberg (1964). Lehrpläne für die kaufmännischen Berufsschulen Baden-Württembergs. In *Amtsblatt des Kultusministeriums Baden-Württemberg* vom 10. September 1964. Stuttgart. S. 793–853.
- Lehrpläne Bankkaufmann Hessen (1960). *Bildungspläne für die berufsbildenden Schulen im Lande Hessen*. In *Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung* (Hrsg.), Heft IX/2 und 3. Wiesbaden.
- Lipsmeier, A. (2000). Stand und Perspektiven der Curriculumforschung für den Bereich der beruflichen Bildung. Vortrag anlässlich der BLK-Tagung „Beiträge der Berufsbildungsforschung für die Entwicklung neuer Lernkonzepte“ vom 22. bis zum 24. Juni 2000 an der Universität Bremen.
- Lipsmeier, A.; Pätzold, G. (Hrsg.) (2000). *Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis*. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner.
- Martinez-Pons, M. (2000). *Effective transfer as a self-regulatory process: Implications for adult education*. Paper presented at the Royaumont Symposium on Self-Learning in Paris.
- Meyer, H. L. (1972). *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München: Kösel.
- Müller, N. (Hrsg.) (1999). *Prüfungen der Zukunft. Zukunft der Prüfungen*. Dokumentation des IHK-GBA-Symposiums am 24./25. Juni 1999 in Hamburg. Bonn: Deutscher Industrie- und Handelstag.
- Nowak, H. (2000). Erfahrungsbasierte Gruppenlernprozesse im Produktionsprozess. In P. Dehnhostel & G. Dybowski (Hrsg.), *Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann. pp. 171–193.

- Pampus, K. (1987). *Ansätze zur Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2. S. 48–51.
- Rauner, F. (1999). Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (95, Heft 3), S. 424–446.
- Roth, G. (2000). Warum ist Einsicht schwer zu vermitteln und schwer zu befolgen? In *PÄD Forum*, Oktober 2000. S. 410–415.
- Roth, H. (1957/1973). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.
- Straka, G. A. (1983). Features of a form of didactics based upon teaching-learning theory. In *Education*, 28, 56–68.
- Straka, G. A. (1984). Beruflicher Unterricht auf lehr-lern-theoretischer Grundlage. In *Die Berufsbildende Schule*, 36. S. 656–665.
- Straka, G. A. (1995). L'autoformation en Allemagne. In *Education Permanente*. No. 122. S. 213–220.
- Straka, G. A. (1997). Self-Directed Learning in Germany: From Instruction to Learning in the Process of Work. In G. A. Straka (Hrsg.), *European Views of Self-Directed Learning*, S. 129–152. Münster: Waxmann.
- Straka, G. A. (1998). Handeln = Lernen? Lerntheoretische Anmerkungen zur Leittextmethode. In D. Euler (Hrsg.), *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* Bd. 214. Nürnberg. pp. 91–99.
- Straka, G. A. (2000a). Neue Formen zur Erfassung von Handlungskompetenz am Beispiel des Berufsfelds Bank – alte Hüte mit neuen Federn? In I. Stiller und T. Tramm (Hrsg.), *Die kaufmännische Berufsbildung in der Diskussion*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 79–94.
- Straka, G. A. (2000b). Ermittlung von Handlungskompetenz in der dualen Berufsausbildung im Bereich Wirtschaft/Verwaltung – Eine Gratwanderung zwischen Messgüte und Ökonomie. In C. Metzger et al. (Hrsg.), *Impulse für die Wirtschaftspädagogik*. Zürich: SKV. S. 195–210.
- Straka, G. A. (2001). Lern-lehr-theoretische Grundlagen der beruflichen Bildung. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung*, Berufsbildung konkret Band 2. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 6–30.
- Straka, G. A.; Brede, D. (2000). Förderung von Selbstlernkompetenz mit einem „Dreistufen-Modell der Reflexion“. In *Zeitschrift für berufliche Bildung und Weiterbildung*. Neue Perspektiven zum Thema Praxis der Weiterbildung (5/1). S. 5–14.
- Straka, G. A.; Gramlinger, F.; Delicat, H.; Plaßmeier, N. (2000). Der Beitrag des Handelns in Übungsfirmen zum Aufbau von Lern- und Arbeitstechniken. In G. A. Straka & H. Delicat (Eds.), *Forschungs- und Praxisberichte* Band 5. Bremen: Universität, pp. 42–56 (URL: www.los-forschung.de)
- Straka, G. A.; Macke, G. (2002). *Lern-Lehr-Theoretische Didaktik*. Münster: Waxmann.
- Tyler, R. W. (1973). *Curriculum und Unterricht*. Düsseldorf: Schwann.
- Volpert, W. (1983). *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wöhe, G. (1962). *Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre*. München: Vahlen.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Regulatory Cycles of Learning. In G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of Self-Directed Learning*, pp. 221–234.

Tel.: ++49 (0)421 218-2097
 Fax: ++49 (0)421 218-7372
 E-Mail: straka@uni-bremen.de
 Homepage: www.los-forschung.de