

Von der handlungsorientierten zur konstruktivistischen Perspektive? – Überlegungen zur methodisch-konzeptionellen Gestaltung des Wirtschaftslehre-Unterrichts

KURZFASSUNG: Das Mitte der 90er Jahre von der Kultusministerkonferenz verkündete „Lernfeldkonzept“ trug sicherlich dazu bei, die allmählich abebbende Diskussion um „Handlungsorientierung“ im Unterricht neu zu beleben; dies ungeachtet einer (vordergründig) plausiblen theoretischen, aber empirisch blassen Argumentation. Im vorliegenden Beitrag nun wird über eine qualitative (nicht repräsentative) empirische Untersuchung informiert, in deren Rahmen unter anderem die Entwicklung bzw. die Förderung der Lernmotivation, der Lernleistung sowie des selbstständigen Lernens durch handlungsorientierten Unterricht überprüft wurde. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Realisierung jener von handlungsorientierten Konzepten behaupteten Ziel- bzw. Wirkgrößen neben dem methodisch-konzeptionellen Design nicht unerheblich von den Lernerbedingungen beeinflusst wird. Die Interpretation der Befunde legen Ansatzpunkte zu einer Überarbeitung handlungsorientierter Modell offen. Impulse hierzu liefern konstruktivistische Vorlagen zur Unterrichtsgestaltung. Konstruktivistische Denkmuster finden derzeit großen Anklang (auch) in wirtschaftsdidaktischen Innovationsanstrengungen. Diskutiert wird deshalb im Folgenden – als ein Beispiel für eine Vielzahl unterschiedlicher Variationen – ein pragmatischer, *wissensbasierter Konstruktivismus*. Er nimmt eine zwischen den Polen einer lehrerdominanten „Instruktion“ und einer schüleraktiven „Konstruktion“ vermittelnde, „gemäßigte“ Position ein. Letztere hält Hinweise bereit, die zur Weiterentwicklung „traditioneller“ handlungsorientierter Modelle beitragen können. Dennoch erfordert auch dieser Ansatz weitere begriffliche sowie theoretische Klärungen.

1 Problemstellung

Die Zeit, da „Handlungsorientierung“ und „Handlungsorientierter Unterricht“ als Leitgrößen der Didaktik „Konjunktur“ (PÄTZOLD 1992) erlebten, scheint – jedenfalls was die theoretische Sicht anbelangt – vorbei. Schon länger besteht Skepsis hinsichtlich einer methodischen Verabsolutierung des betreffenden Konzepts (vgl. DUBS 1996); sicher nicht zu Unrecht, gründeten doch die ursprünglichen Versuche zur Etablierung „handlungsorientierten Unterrichts“ weniger auf ein konsistentes Theoriegebäude als vielmehr auf die *Hoffnung* zur Befruchtung der unterrichtlichen Lernkultur. Theoretische Begründungsversuche wurden meist ex post unternommen, z. B. unter Rückgriff auf die kognitive Handlungstheorie von AEBLI oder die Handlungsregulationstheorie von HACKER und VOLPERT. Empirische Belege zur Fundierung des handlungsorientierten Konzepts und seiner vermeintlichen didaktisch-methodischen Vorzugsstellung blieben allerdings weitgehend aus. Erstaunt musste man daher Mitte der 90er Jahre zur Kenntnis nehmen, dass durch das „Lernfeldkonzept“ gemäß den KMK-Handreichungen (vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 1996 und 1999, letztere Fassung künftig als „Handreichungen“ zitiert) eine „spezifische Variante“ des handlungsorientierten Unterrichts etabliert wurde (vgl. REINISCH 1999a, S. 411). In der Folgezeit entzündete sich eine kontrovers geführte Erörterung dieses Konzepts (vgl. z. B. HUISINGA/LISOP/SPEIER

1999, LIPSMEIER/PÄTZOLD 2000 und LIPSMEIER 2000), die auch das nachlassende (theoretische) Interesse am handlungsorientierten Unterricht wieder aufleben ließ. In der Unterrichtspraxis war dieses „Interesse“ übrigens stets präsent – wenn auch häufig nur anlässlich bevorstehender „Lehrproben“. ¹⁾

Die angedeutete schwache empirische Basis sowie die neuerliche Hinwendung zu diesem Konzept sollen daher zum Anlass genommen werden, von einer qualitativen empirischen Untersuchung des Verfassers zum handlungsorientierten Unterricht zu berichten (Abschnitt 3). Über einen Zeitraum von sechs Monaten wurde eine Lerngruppe (Auszubildende im Einzelhandel) teils „handlungsorientiert“, teils „konventionell“ unterrichtet. Ziel dieser Studie war es, am Beispiel einer kleinen Lerngruppe einige von handlungsorientierten Modellen häufig behauptete Zielsetzungen an der Unterrichtsrealität zu überprüfen. Die Befunde werden anschließend auf der Grundlage einer (spezifischen) „konstruktivistischen“ Lernauffassung besprochen (Abschnitt 4). Konstruktivistische Überlegungen werden seit geraumer Zeit neben handlungsorientierten auch in der beruflichen Didaktik als Möglichkeit zur Erneuerung bzw. Ablösung einer konventionellen, insbesondere Fachsystematik, „direkte Aktionsformen“ des Lehrens und Detailwissen betonenden Lehr-Lernpraxis rezipiert (vgl. z. B. BACKES-HAASE 2001, CZYCHOLL 2001, STRAKA 2001 sowie DUBS 1995a und 1995b). Jedoch nehmen unterrichtspraktische Handlungsempfehlungen, vornehmlich auch in handlungsorientierten Modellen, schon seit Jahren – vermutlich oft unbewusst – Bezug auf viele Forderungen und Maximen konstruktivistischer Auffassungen (vgl. DUBS 1995, S. 889 sowie MINNAMEIER 1997, S. 3). Als Beleg mögen die – im nächsten Abschnitt beschriebenen – konzeptuellen Gemeinsamkeiten beider instruktionspsychologischer Vorlagen dienen. Eine gemeinsame Besprechung der methodischen Entwürfe könnte möglicherweise auch Anlass zu einer zumindest punktuellen Revision geben. Erschwert wird die „sehr diffus“ verlaufende Diskussion um das konstruktivistische „Paradigma“ allerdings durch seine Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 614). Dies nötigt denn auch zur Präzisierung des je vorherrschenden Verständnisses von „konstruktivistischer Unterrichtsgestaltung“ (Abschnitt 2). Wenngleich konstruktivistische Überlegungen als Weiterentwicklung („traditioneller“) handlungsorientierter Positionen betrachtet werden können – insbesondere durch Akzentuierung der in handlungsorientierten Modellen vernachlässigten Aspekte (vgl. z. B. CZYCHOLL 2001, S. 185), so bleiben am Ende doch einige „offene Fragen“ (Abschnitt 5).

2 „Handlungsorientierter Unterricht“ und „Konstruktivistische Lernumgebung“ – begriffliche Präzisierung

„Handlungsorientierung“ kann auf mindestens drei didaktischen Ebenen besprochen werden: auf der *Leitbildebene*, z. B. als „berufliche Handlungskompetenz“ bzw. „berufliche Handlungsfähigkeit“; auf der *didaktisch-curricularen Ebene* als Ausrichtung berufsbezogener Inhalte an beruflichen Handlungsprozessen; auf der

1 Der Verfasser hat diesen Eindruck im Laufe seiner nunmehr 17-jährigen Lehrtätigkeit an sechs verschiedenen Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen sowie aus den zahlreichen Berichten von Studenten gewonnen, die ihr Schulpraktikum absolviert hatten und die der Verfasser zweieinhalb Jahre an der Gerhard-Mercator-Universität in Duisburg betreute.

didaktisch-unterrichtlichen Ebene als ein Programm, das unter anderem auf „eine bestimmte methodische Gestaltung der Lernsituation“ (CZYCHOLL/EBNER 1995, S. 40) gerichtet ist. Diese konzeptionelle Figur dominiert auch die gegenwärtige Diskussion. Belegen lässt sich dies z. B. durch die erwähnten „Handreichungen“, in denen „Lernen durch Handeln“ zum methodisch-konzeptionellen Imperativ erkoren wird (vgl. „Handreichungen“ S. 10); dabei wird offenbar ein pauschaler Hinweis auf „lerntheoretische und didaktische Erkenntnisse“ („Handreichungen“, S. 10) als ausreichend erachtet, eine didaktisch-methodische Monokultur zu befestigen (vgl. auch REINISCH 1999b, S. 90 und GERDSMEIER 1999, S. 296). Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf den didaktisch-unterrichtlichen Aspekt „handlungsorientierter“ Ausrichtungen.

Handlungsorientierte Konzeptionen thematisieren insbesondere den Wissenserwerb durch (*Lern-*)*Handeln*, unterstreichen also die „Erkenntnisbildung auf der Grundlage tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (REETZ 1991, S. 269, vgl. auch CZYCHOLL 2001, S. 183 ff.). Ungeachtet einer Vielfalt inhaltlich-methodischer Varianten soll handlungsorientierter Unterricht hier – idealtypisch – durch die Merkmale *Selbstständigkeit*, *Ganzheitlichkeit*, *Schüleraktivität* und *Schüler-* bzw. *Subjektorientierung* konkretisiert werden (vgl. BEYEN 2001, S. 53 ff.). *Selbstständiges* bzw. *selbstorganisiertes Lernen* lässt sich in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchführen und beinhaltet idealerweise die selbstständige Planung, Durchführung und Evaluation einer (*Lern-*)*Handlung*. In diesen Phasen der „vollständigen Handlung“ konkretisiert sich das Merkmal der *Ganzheitlichkeit*. Letztere charakterisiert darüber hinaus ein Lernen, das gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Verhaltens- und Erlebnisweisen einschließt. Schließlich verbindet man mit dem Begriff Vorstellungen von einer praxisbezogenen Orientierung des Unterrichts sowie von fächerübergreifendem Lehren und Lernen. *Schüleraktivität* kann sich zum einen beziehen auf sinnlich-praktisches, also äußeres Tun. Nicht zuletzt diese verkürzende behavioristische Interpretation von „Handlung“ mag im Übrigen auch dafür verantwortlich sein, dass handlungsorientierter Unterricht im Wirtschaftslehre-Unterricht – in dem Wirklichkeit vorwiegend symbolisch, also durch Begriffe repräsentiert ist (vgl. REINISCH 1999c, S. 415) – (zunächst) nur zurückhaltend aufgenommen wurde. Zum anderen steht Schüleraktivität als Synonym für eine Unterrichtsgestaltung durch Projektlernen, entdeckendes bzw. forschendes sowie problemlösendes Lernen. *Schüler-* bzw. *Subjektorientierung* schließlich meint das didaktisch-methodische Anknüpfen an berufliche und/oder private Erfahrungen, an Interessen und Bedürfnisse des Lernenden.

Konstruktivistische Ansätze betonen im Gegensatz zu handlungsorientierten die *Organisation* bzw. den *optimalen Aufbau* von *Wissen* und messen dabei vor allem dem *Vorwissen* des Menschen große Bedeutung bei (vgl. MIETZEL 1998). Dabei verläuft die Diskussion um konstruktivistische Ansätze zur Unterrichtsgestaltung ähnlich wie die handlungsorientierte facettenreich, „uneinheitlich und verwirrend“ (vgl. GERSTENMEIER/MANDL 1995). Modelle konstruktivistischen Lernens gehen von der zentralen Annahme aus, „dass Wissen keine Kopie der Wirklichkeit ist, sondern eine Konstruktion von Menschen“ (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 615). Prinzipien einer derartigen Lernauffassung basieren auf Ideen der (begrifflich und/oder konzeptionell ebenfalls nicht eindeutig abgrenzbaren) sog. *Situated-Cognition-Bewegung*, welche insbesondere den (sozialen) Kontextbezug und den aktiven Wissenserwerb in realen Situationen hervorhebt (vgl.

REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 615). Hierauf Bezug nehmend entwickelte sich die Bezeichnung „situiertes Lernen“, die allerdings auch mit traditionellen kognitionspsychologischen Modellen kompatibel ist (vgl. RENKL 1996). Konstruktivistische Instruktionsansätze weisen trotz im Detail unterschiedlicher Charakteristika einen gemeinsamen Kern auf. Sie stimmen weitgehend darin überein, dass Lernen ein *aktiver Prozess* ist, der an *komplexen authentischen Situationen* oder *Problemstellungen* anknüpft, der dabei das *Vorwissen des Lerners* in Rechnung stellt und der möglichst als *sozial-kommunikativer, kollektiver* Prozess organisiert wird (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, DUBS 1995b sowie MIETZEL 1998). Prominente „Vertreter“ konstruktivistischer Entwürfe sind der *Anchored Instruction*-Ansatz, die *Cognitive Flexibility*-Theorie und der *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz (vgl. RENKL 1996). Die Kritik an „radikal“ konstruktivistischen Konzepten – u. a. in Bezug auf die mangelnde empirische Bestätigung, die Ablehnung der Annahme, es gebe kein „objektives Wissen“, die fehlende Unterstützung des eigenständigen Lernprozesses (insbesondere von Lernern mit ungünstigen Voraussetzungen) durch die Lehrkraft sowie den hohen Zeitaufwand – führte zur Entwicklung von konstruktivistischen Ansätzen, die mit dem Prädikat „moderat“ oder „gemäßigt“ versehen werden (vgl. DUBS 1995a, 1995b sowie REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001).

Eine „gemäßigt“ konstruktivistische Variante stellt auch der sog. *wissensbasierte (pragmatische) Konstruktivismus* dar. Er betrachtet Lernen als persönliche Konstruktion von Bedeutungen. Diese erfordert aber eine hinreichende Wissensbasis, deren Aufbau der Anleitung und Unterstützung durch den Lehrenden bedarf. Die „wissensbasierte Position“ verbindet eine kognitivistisch gefärbte, vom Primat der *Instruktion* und einer aktiven Lehrerposition getragene Auffassung mit Elementen einer konstruktivistisch getönten, vom Primat der *Konstruktion* und aktiven Lernerrolle bestimmten Gestaltung der Lernumgebung. Sie lässt sich wie folgt beschreiben: Lernen setzt einen *aktiven*, lernmotivierten, mindestens aber „situativ interessierten“ Lerner voraus; Lernen wird als Prozess der *Selbststeuerung* angesehen, deren Ausmaß allerdings situationsbezogen variiert; Lernen ist *konstruktiv*, baut folglich auf vorhandenem Wissen, bestehenden Kenntnissen und Fähigkeiten auf; Lernen ist *kontextspezifisch*: die *Situation* bildet den Hintergrund für die Deutung bzw. Einordnung der Lerninhalte durch den Lerner; Lernen ist als *sozialer* Prozess zu verstehen, sowohl hinsichtlich des Lernvorgangs an sich als auch bezüglich soziokulturell vermittelter Lerninhalte (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 626). Abweichend von der handlungsorientierten Konzeption hat „Aktivität“ jedoch eine andere Bedeutung, entfaltet sich weniger auf der (lern-)handelnden Ebene des (äußeren) Tuns als in der Dimension des Wissens bzw. Denkens. Aktivität in diesem Sinne versteht sich als eine konstruktive, sinnstiftende Tätigkeit bzw. Informationsaufnahme und –verarbeitung des Lernenden. Eine auf der „inhaltlich relevanten Vorwissensbasis“ aufbauende Sinnstiftung bildet – im Vergleich zur handlungsorientierten Position – ein Charakteristikum konstruktivistischer Ansätze und kann als relevantes Unterscheidungsmerkmal zum „traditionellen“ handlungsorientierten Unterricht angesehen werden (vgl. auch CZYCHOLL 2001, S. 184, WEINERT 1997, S. 313, WEINERT 1998, S. 115 und REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001).

Kritik an diesem zwischen (reiner) Instruktion und (reiner) Konstruktion vermittelnden Ansatz erfolgt aus einer „radikal“ konstruktivistischen Perspektive, mün-

dend in dem essenziellen Vorwurf, die Unterschiede in den „selbstreferentiellen“, sich selbst steuernden Systemen (Lerner, Lehrer und die Lehr-Lernsituation) zu negieren. Darüber hinaus würden „radikale“ Aussagen des Konstruktivismus „abgemildert“, um zu „quasi-technologischen Aussagen“ zu gelangen (vgl. BACKES-HAASE 2001, S. 228 ff.). In Frage gestellt wird dann auch, ob solche gemäßigten Interpretationen selbstkonstruierten Lernens überhaupt unter dem Signet „Konstruktivismus“ geführt werden sollten (vgl. MINNAMEIER 1997, S. 16 f.). Sieht man einmal von der latenten Gefahr einer Dogmatisierung ab, ist die Kritik an „gemäßigt“ konstruktivistischen Konzepten aus dem „radikalen“ Blickwinkel heraus ebenso legitim wie trivial – lässt sich doch jeder (anders geartete) Entwurf auf der Basis der eigenen Position kritisieren. Zu bezweifeln ist jedoch zum einen, ob der ätiologische Rekurs auf den erkenntnistheoretischen „radikalen“ Konstruktivismus ein sicheres Fundament bietet (vgl. hierzu den Sammelband von FISCHER 1995, NÜSE u. a. 1991 sowie MINNAMEIER 1997). In dem Zusammenhang erscheint insbesondere die Leugnung eines „objektiven Wissens“ fraglich, da sie eine individualistisch-solipsistische Wendung provoziert (vgl. auch DUBS 1995b, S. 31). Zum anderen stellt sich die empirische Basis von „puristisch“ arrangierten konstruktivistischen Lernumgebungen als äußerst dürftig dar. Zu vermuten ist, dass gerade in ihren („radikalen“) didaktisch-unterrichtlichen Implikationen – insbesondere wohl die mangelnde Hilfestellung durch den Lehrer – Hinweise auf die bislang relativ schlechteren Lernleistungen zu finden sind (vgl. DUBS 1993, 1995b, REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001 und RENKL 1996). Inwieweit schließlich die gemäßigt-konstruktivistische Position noch als „konstruktivistisch“ bezeichnet werden darf, ist eher eine nominaldefinitorische Frage. Angesichts der angedeuteten Vielfalt konstruktivistischer Auslegungen erscheint jedoch das Einfordern einer konzeptionellen „Schutzmarke“ deplatziert. Nicht zuletzt die im Vergleich zu radikal konstruktivistisch gestalteten Lernumgebungen tragfähigere empirische Basis (vgl. z. B. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001), aber auch der praktisch gewendete Blick auf die knappen zeitlichen Ressourcen im Unterrichtsalltag liefern gewichtige Argumente für die Favorisierung einer zwischen Instruktion und Konstruktion alternierenden, auf dem (pragmatischen) „wissensbasierten Konstruktivismus“ fußenden Unterrichtsgestaltung.

3 Empirische Untersuchung zum handlungsorientierten Unterricht

3.1 Leitfragen der Untersuchung und Hinweise zur Lerngruppe, zum durchgeführten Unterricht und zum Forschungsdesign

In der empirischen Untersuchung (vgl. zu einer umfassenden Darstellung BEYEN 2001) ging es u. a. um die Beantwortung folgender drei „Leitfragen“, die sich auf häufig genannte Ziele derartiger Konzeptionen beziehen:

1. Welche Ergebnisse in Bezug auf die Lernmotivation erzielt handlungsorientierter Unterricht unter Berücksichtigung konkreter, insbesondere das fachliche Interesse der Schüler betreffender Lernvoraussetzungen?
2. Welche Ergebnisse in Bezug auf die Lernleistung erzielt handlungsorientierter Unterricht im Vergleich zum konventionellen Unterricht unter Berücksichtigung konkreter, insbesondere das Bildungsniveau und die Erfahrungen mit selbstständigen

gem Unterricht betreffender Lernvoraussetzungen?

3. Welche Ergebnisse in Bezug auf die Fähigkeit zur selbstständigen Gestaltung des Lernprozesses erzielt handlungsorientierter Unterricht unter Berücksichtigung konkreter, insbesondere die bisherigen Erfahrungen der Schüler mit selbstständigem Unterricht betreffender Lernvoraussetzungen?

Berücksichtigt wurden also insbesondere die „Eingangsvoraussetzungen“ der *Lerngruppe*, bei der es sich um eine Berufsschulklasse (Mittelstufe) des branchengemischten Einzelhandels, bestehend aus 16 SchülerInnen, handelte. Sie wurden hinsichtlich der genannten Voraussetzungen (z. B. Schulbildung, Motiv für die Wahl des Ausbildungsberufs, Erfahrung mit selbstständigem Lernen) in zwei vergleichbare Lerngruppen eingeteilt. Die meisten Schüler verfügten über den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 und 10; kaum einer hatte den Beruf aus Neigung oder Interesse ergriffen, Hauptmotiv war, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen; Erfahrungen mit selbstständigem Unterricht lagen – von gelegentlichen „Projektwochen“ abgesehen – nicht vor.

Der *Unterricht* bezog sich auf das Thema „Verkaufsgespräch“ im Fach Warenverkaufskunde. Während der „konventionelle“ Unterricht (23 Unterrichtsstunden) vorwiegend frontal und fragend-entwickelnd, also lehrerzentriert, ablief, mussten sich die Schüler im handlungsorientierten Unterricht (45 Unterrichtsstunden) bereits früh selbstständig – in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit – mit dem Stoff auseinandersetzen. Die Bearbeitung „authentischer“, praxisnaher Sachverhalte bzw. Problemsituationen sollte im Sinne einer „vollständigen Handlung“ die Phasen Planung, Durchführung und Evaluation bzw. Beurteilung umfassen. Mithin bestand der handlungsorientierte Unterricht weniger im sinnlich-praktischen Tun als vielmehr in einer schüleraktiven, selbstständigen Bearbeitung problemgeladener Fälle aus der Verkaufspraxis.

Es handelte sich bei der *Untersuchung* um eine qualitative Einzelfallstudie, welche versucht, „möglichst alle für das Untersuchungsobjekt relevanten Dimensionen in die Analyse einzubeziehen“ (LAMNEK 1995b). Die Sichtgrenze ihrer Befunde ist sicherlich eng gezogen, die Aussagekraft auch wegen der geringen Probandenzahl zunächst auf den betreffenden Personenkreis beschränkt. Die sorgfältig und unter verschiedenen Aspekten analysierte kleine Stichprobe ermöglicht jedoch Typenbildungen, offenbart Zusammenhänge und legt thematische Bezüge frei zur anschließenden Generierung begründeter Hypothesen im Rahmen einer repräsentativen quantitativen Erhebung (vgl. OSWALD 1997). Und so verstand sich auch die explorative Untersuchung nicht als ein hypothesenprüfendes, sondern als ein hypothesen-entwickelndes Verfahren (LAMNEK 1995a). Während Hinweise zur selbstständigen Gestaltung des Lernprozesses (dritte Leitfrage) durch die Technik der *teilnehmenden Beobachtung* geliefert wurden, bildeten *problemzentrierte Interviews* die Basis zur Erforschung der motivationalen Wirkung handlungsorientierten Unterrichts (erste Leitfrage) (vgl. hierzu auch LAMNEK 1995b sowie WITZEL 1985). Die Auswirkungen der handlungsorientierten Lernumgebung auf die Lernleistung (zweite Leitfrage) wurden durch zwei, im Abstand von sieben Wochen durchgeführten *Lernstandsüberprüfungen* zu beantworten versucht.

3.2 Zu den „Leitfragen“ der empirischen Untersuchung

3.2.1 Erste „Leitfrage“ zur Lernmotivation

3.2.1.1 Theoretischer Hintergrund

Um eine differenzierte Betrachtung motivationaler Effekte handlungsorientierten Unterrichts zu gewährleisten, wurde auf die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* von DECI und RYAN zurückgegriffen (vgl. 1985, 1991 und 1993 sowie auch LEWALTER u. a. 1998, PRENZEL/DRECHSEL 1996 sowie WILD u. a. 1999). Sie postuliert insbesondere einen Zusammenhang zwischen der Befriedigung der drei „basalen“ psychologischen Bedürfnisse nach *Kompetenz* oder *Wirksamkeit*, nach *Autonomie* oder *Selbstbestimmung* sowie nach *sozialer Eingebundenheit* einerseits und der Entwicklung sowohl intrinsischer bzw. „interessierter“ wie auch extrinsischer Motivation andererseits (vgl. z. B. SCHIEFELE 1986 und KRAPP 1992, 1998). Sowohl intrinsische wie auch extrinsische Motivation erklären DECI und RYAN durch Rückgriff auf das Konstrukt der „Selbstintentionalität“ (DECI/RYAN 1993, S. 227 f.). Beiden Motivationsformen wird von den Autoren das gleiche Prinzip des „selbstintentionalen“ Handelns attestiert, beide sind also von „selbstbestimmter“ Wesensart. Der entscheidende Unterschied liegt in der „instrumentellen Funktion“ der extrinsischen Motivation (vgl. DECI/RYAN 1993).

3.2.1.2 Ergebnisse und Auswertung

Eine erste *allgemeine* Stellungnahme der Schüler zum handlungsorientierten Unterricht ergab eine durchweg positive Resonanz. Hervorgehoben wurden insbesondere die Gruppenarbeit, also der soziale Bezug, und die Möglichkeit zum selbstorganisierten Lernen. Kritische Töne betrafen den nach Schülermeinung recht hohen Anteil des „eigenständigen Denkens“ bei der Bearbeitung der Aufgaben und Probleme. Auch die sich wiederholende Beschäftigung mit selbstständig und kooperativ zu lösenden Fällen empfanden einige Schüler im Laufe der Zeit als „langweilig“. Ihren „Ideal-Unterricht“ kennzeichneten sie mit einer Mischung aus handlungsorientiertem und konventionellem Unterricht.

Die *theoriespezifische* Beurteilung des handlungsorientierten Unterrichts sollte Aufschluss über das Maß der Befriedigung der drei Erlebensqualitäten bzw. Bedürfnisse nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Einbindung geben. Insgesamt konnte eine Befriedigung aller drei basalen Bedürfnisse festgestellt werden. Hinsichtlich des Merkmals der *Selbstständigkeit* wurde das unterrichtliche Arrangement – wenn auch nicht uneingeschränkt – günstig aufgenommen. Vorbehalte ergaben sich insbesondere hinsichtlich der Lernschwierigkeiten, die bei vielen angesichts der ohne Lehrerhilfe vorzunehmenden Bearbeitung der Aufgaben vor allem in der Anfangsphase des „neuen“ Unterrichts auftraten. Die Wahrnehmung eines *Kompetenzgefühls* (im Sinne des Empfindens eines durch den Lernprozess bedingten Lernfortschritts) konnte ebenfalls nachgewiesen werden. Insbesondere die – in Kooperation – erfolgte selbstständige und (daher) „intensivere“ Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen empfanden die Probanden als entscheidend für den subjektiv erkennbaren Kompetenzzuwachs. Offensicht-

lich nötig handlungsorientierter Unterricht eher als der konventionelle zu einem tieferen Durchdringen des Stoffs, woraus das berichtete Gefühl eines Kompetenzzuwachses erwuchs. Die *soziale Einbindung* schließlich wurde von allen Teilnehmern als wichtige Komponente dieser Unterrichtsform betrachtet. Sie erlebten den Kontakt zum Mitschüler als nachhaltiger im Vergleich zum traditionellen Unterricht. Das „kollektive“ Herangehen an eine Aufgabe vertieft möglicherweise einerseits das Zusammengehörigkeitsgefühl, lässt andererseits auftretende Lern- bzw. Verständnisschwierigkeiten wohl in der Gruppe besser bewältigen.

Zusammenfassend ergab die Befragung also eine positive Bewertung des handlungsorientierten Unterrichts. Alle drei basalen Erlebensqualitäten wurden von den Probanden als – im Vergleich zum konventionellen Unterricht – tiefer, wirksamer empfunden. Unter Rückgriff auf die „Selbstbestimmungstheorie“ ist daher ein größeres Motivierungspotential des handlungsorientierten gegenüber dem traditionellen Unterricht anzunehmen. Diese Feststellung bezieht sich jedoch zunächst auf die *aktuelle*, durch die besondere methodisch-inhaltliche Unterrichtsgestaltung erzeugte Motivation. In der „Interesstheorie“ wird nun vermutet, dass die Befriedigung der drei „basalen“ Bedürfnisse fundamental ist für die Entwicklung eines *überdauernden*, individuellen Interesses (vgl. z. B. KRAPP 1992 und 1998).

Was ist nun von einem handlungsorientierten Unterricht in dieser Hinsicht zu erwarten? Die Befunde hierzu sind ernüchternd, wenngleich der relativ kurze Zeitraum der Untersuchung natürlich einkalkuliert werden muss. Unterstellt man mit der „Interesstheorie“ im Rahmen einer interessenthematischen Handlung Selbstintentionalität – also eine von äußeren Einflussnahmen befreite, selbstveranlasste Gegenstandsauseinandersetzung – als „das zentrale Merkmal von Interesse“ (PRENZEL 1988, S. 119), dann sprechen die erhobenen Daten kaum dafür, dass Handlungsorientierung zur Entwicklung eines dauerhaften Interesses – hier zum Beispiel am Gegenstandsbereich „Verkaufen“ oder am Ausbildungsberuf des „Verkäufers“ – beiträgt. Die Entwicklung von langfristigen, dispositionalem Interesse ist nicht zuletzt von den Lernervoraussetzungen, d. h. mehr oder weniger stabilen anthropogenen Bedingungsgrößen des Lehr-Lernprozesses abhängig. Dennoch bietet handlungsorientierter Unterricht einen wertvollen Ansatz zur Gestaltung einer Lernumgebung, in der zunächst eine situative Lernmotivation erzeugt werden kann, die „an sich“ bereits die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Lerninformationen fördern kann und daher pädagogisch anzustreben ist (vgl. PEKRUN 1998, S. 231). Darüber hinaus aber stellt eine aktuelle Lernmotivation *eine* Voraussetzung zum Aufbau einer langfristigen Person-Gegenstands-Auseinandersetzung dar.

3.2.2 Zweite „Leitfrage“ zur Lernleistung

3.2.2.1 Theoretischer Hintergrund

Die Überprüfung der durch handlungsorientierten Unterricht erzielten Lernleistungen geschah in Anlehnung an das Kategoriensystem der Leistungsarten bzw. Verhaltensweisen von MESSNER (vgl. 1978). Es handelt sich hierbei eine Klassifizierung von „einzelne(n) Leistungen, mit welchen das Erreichen von Lernzielen

überprüft werden kann“ (MESSNER 1978, S. 198). Demnach geht es um ein der Beobachtung zugängliches Verhalten, „zu dem die Dispositionen in einem theoretisch begründbaren Verhältnis stehen“ (HEID 1979, S. 401).

Die Untersuchung beschränkte sich auf drei von MESSNER unter Berufung auf BLOOMs Lernziel-Taxonomie herausgearbeitete Leistungsarten: *Reproduktionsleistungen*, *Transformationsleistungen* und *Anwendungs- bzw. Transferleistungen* (vgl. hierzu sowie zu den folgenden Ausführungen (1978, S. 53 ff. und S. 197 ff.).

Reproduktionsleistungen meinen die Rekonstruktion (Wiederherstellen oder Wiedererkennen) einer bekannten Struktur unter vertrauten Bedingungen. *Transformationsleistungen* erfordern vom Schüler eine *variierte* Rekonstruktion einer bekannten Struktur, ohne dass sich deren Bedeutung verändert (z. B. Wiedergabe eines bestimmten Zusammenhanges oder einer bestimmten Definition mit eigenen Worten). *Anwendungs- bzw. Transferleistungen* erfordern „die Rekonstruktion einer bekannten Struktur unter *neuen* Bedingungen, d. h. an einem *neuen* Fall bzw. einer *neuen* Problemsituation. Eine Anwendungssituation ist wenigstens in *einer* Hinsicht – verglichen mit der Lernsituation – neuartig“ (MESSNER 1978, S. 199).

3.2.2.2 Ergebnisse und Auswertung

Die beiden erwähnten Leistungsstandsüberprüfungen bezogen sich auf die zuvor beschriebenen Leistungsarten. Ein Vergleich der beiden Lerngruppen lässt ein besseres Abschneiden der „konventionellen“ Gruppe in allen Leistungsarten erkennen. Das bedeutet z. B., dass die häufig betonte bessere Behaltensleistung (*Reproduktionsleistungen*) bei handlungsorientiertem Lernen nicht bestätigt werden konnte. Bemerkenswert ist zudem, dass die „Konventionellen“ insbesondere im zweiten Test, der erst sieben Wochen nach Beendigung des Unterrichts stattfand, relativ bessere Gedächtnisleistungen zeigten als im ersten Test. Aber auch hinsichtlich der *Transformations-* und *Anwendungsleistungen* erzielten die konventionell unterrichteten Schüler bessere Ergebnisse. Geht man davon aus, dass „(d)ie besten Indikatoren für die Beweglichkeit und Transparenz einer kognitiven Struktur .. Transformations- und Anwendungsleistungen (sind)“ (MESSNER 1978, S. 201), dann sprechen die Ergebnisse gegen die Vermutung, handlungsorientiertes Lernen führe zu einem besseren Verständnis. Nun mag dieses Ergebnis überraschen, geht man doch in der Unterrichts- und Lernforschung von der (allerdings kaum empirisch unterlegten) Vermutung aus, dass sich motiviertes, von positiven (Leistungs-)Emotionen begleitetes Lernen günstig auf Schulleistungen auswirkt (vgl. PEKRUN 1998 sowie KRAPP 1998). Jedoch gilt diese Annahme in erster Linie für eine dispositionelle, überdauernde (interessenspezifische) Lernmotivation, weniger hingegen bei Vorliegen einer (lediglich) „umgebungsabhängigen“, „situationalen“ Lernmotivation (vgl. STARK/GRUBER/MANDL 1998, S. 210). Und eben (nur) eine solche lag ja – wie oben herausgestellt – vor. Allerdings sei darauf hingewiesen, dass die Zusammenhänge und „Vermittlungspfade“ zwischen emotional getönter Motivation und Lernleistung noch weitgehend ungeklärt sind (RHEINBERG/FRIES 1998, S. 174).

Bessere Lernergebnisse sind – und das wird oft in Konzepten oder Diskussionen zum handlungsorientierten Unterricht übersehen oder einfach ignoriert – wohl

weniger die Konsequenz eines didaktisch-methodischen Stimulus als vielmehr Folge personbezogener Fähigkeiten, Dispositionen des Lernenden (vgl. auch WEINERT 1996a, S. 10). Hier ist vor allem die Intelligenz als im Vergleich zu anderen Variablen einflussreichstes Bedingungsmoment schulischer Leistung zu nennen (vgl. KÜHN 1983 sowie HELMKE/SCHRADER 1998). Interpretiert man nun unter diesem Aspekt die Ergebnisse, so ergibt sich, dass Schüler mit einem höheren formalen Bildungsabschluss bzw. mit besseren schulischen Leistungen auch die besten Testergebnisse aufwiesen.

Fasst man die Befunde zusammen, so entfällt ein erheblicher Erklärungsanteil der Unterschiede in den Testleistungen weniger auf situationsbedingte als vielmehr auf personabhängige, kognitive Faktoren (vgl. HELMKE/SCHRADER 1998). Die Rechnung aber ist nicht ohne den Lernenden zu machen (vgl. STARK u. a. 1995, S. 294). Dies gilt es zu bedenken angesichts einer im „handlungsorientierten Ansatz“ feststellbaren Tendenz, das unterrichtliche Design *unter Absehung von den Lernervoraussetzungen* zur entscheidenden Einflussgröße des Lernerfolgs zu krönen.

3.2.3 Dritte Leitfrage zur selbstständigen Gestaltung des Unterrichts

3.2.3.1 Vorüberlegungen

Als Merkmale bzw. Fähigkeiten, die selbstorganisiertes, selbstgesteuertes, eigen- oder selbstständiges Lernen (die Begriffe werden hier synonym gebraucht) auszeichnen, werden – in deutlicher Übereinstimmung der verschiedenen Konzepte – die Kompetenz zur Antizipation (Vorbereitung, Planung), Realisierung (Durchführung) und Evaluation (Kontrolle) des Lernprozesses hervorgehoben (vgl. z. B. SIMONS 1992 und DUBS 1993a). Diese Dreiteilung der Lernhandlung wurde auch der handlungsorientiert unterrichteten Lerngruppe bei der Bearbeitung der Aufgaben vorgegeben, wobei ein ihnen mitgeliefertes „Problemlöseschema“ (mit Leitfragen zur Lösung eines Problems) Hilfeleistung bieten sollte. Die erwähnte „teilnehmende Beobachtung“ ließ indes nur die Dokumentation wahrgenommener *Verhaltens* zu, folglich konnten nur „Beobachtbares“ festgehalten und intraindividuelle Vorgänge nur subjektiv deutend erschlossen werden (vgl. LAMNEK 1995b, S. 243 ff.). Gegenstand der Beobachtung war also beispielsweise das Schülerverhalten bei der Verwendung der ausgehändigten Arbeits- und Informationsblätter sowie des Lehrbuches, bei der Kommunikation untereinander sowie bei der „Inanspruchnahme“ des Lehrers.

3.2.3.2 Ergebnisse und Auswertung

Zu Beginn des handlungsorientierten Unterrichts machte sich die Unerfahrenheit im selbstständigen Lernen deutlich bemerkbar. So traten die Schüler zum Beispiel ohne hinreichende Planungsüberlegungen in die Bearbeitung der Aufgaben ein, mögliche Überlegungen zur rationalen Gestaltung des Lösungsversuchs oder des weiteren Lernvorgangs, insbesondere in Bezug auf die Verwendung der Lernmaterialien, wurden nicht angestellt. Eine Kontrollphase im eigentlichen Sinne gab es nicht, da die spontan gefundene (mutmaßliche) Lösung ohne weitere Prüfung

möglicher Alternativen als optimal angesehen wurde. In der Durchführung der Aufgaben zeigten sich die „Handlungsorientierten“ überfordert. Dies vor allem bei komplexen, umfangreiches instruktionsgebundenes wie bereichsspezifisches Wissen erfordernden Aufgaben (vgl. LASS/LÜER 1990, S. 299 f.). Entsprechend häufig stellten Schüler Fragen zu den Aufgabenanleitungen oder den beigelegten Sachdarstellungen. Offensichtlich waren die Schüler nicht in der Lage, die dargebotenen Informationen sachverhaltsbezogen aufzuarbeiten und gleichzeitig die „eigentliche“ Aufgabe kognitiv zu bewältigen (vgl. STARK/GRUBER/MANDL 1998, S. 213). Möglicherweise kam es auch – im Verbund mit der steten Rückbindung an das prozessstrukturierende „Problemlöseschema“ – zu einer „Überlastung des kognitiven Apparates“ (vgl. FRIEDRICH/MANDL 1992, S. 13). Die während der Partner- und Gruppenarbeit beobachteten Kommunikationsprozesse deuten darauf hin, dass insbesondere leistungsstärkere Schüler dominierten, ohne dass sie allerdings die Schwächeren in ihre Überlegungen einbezogen; letztere wiederum überließen den anderen die Federführung. So wurde jedoch eine erfolgsversprechende Lernkooperation verhindert (vgl. WEINERT 1996b, S. 34 sowie MANDL/REINMANN-ROTHMEIER 1995, S. 46).

Selbstständiges, kooperatives Lernen repräsentiert keinen „Selbstläufer“, dieses Fazit ist aus den vorliegenden Ergebnissen zu ziehen. Es bedarf vielmehr, in Abhängigkeit von den je konkreten Lernvoraussetzungen, der Anleitung durch den Lehrer. Grundlegend ist dabei das Instruktionsdesign, wengleich betont werden muss, dass „(j)ede, aber auch jede Instruktionsmethode ... Stärken und Schwächen (hat)“ (WEINERT 1996, S. 10). Es genügt offenbar nicht, Schülern ausreichende Freiräume zur Eigenaktivität zu liefern, zumal nicht ohne Berücksichtigung ihrer intellektuellen Ressourcen (vgl. WEINERT/SCHRADER 1997, S. 309). Von Bedeutung ist insbesondere eine in Abhängigkeit von den lernerspezifischen Ausgangsbedingungen bzw. Fortschritten dosierte „kognitive Qualität der Unterstützung“ derartiger Lernprozesse durch den Lehrer (vgl. DUBS 1997, S. 341).

4. Kann der „wissensbasierte Konstruktivismus“ zur Revision eines handlungsorientierten Unterrichts beitragen?

Durch die berichteten Ergebnisse konnten Mängel eines handlungsorientierten Unterrichts markiert werden. So scheint eine „ungeleitete“, nicht durch die Lehrkraft vermittelte Umsetzung dieses Konzepts die Schüler zu *überfordern*. Auch bildet in beruflichen Teilzeitschulen die *Zeit* einen Engpassfaktor, der es problematisch erscheinen lässt, ausschließlich oder überwiegend handlungsorientiert zu unterrichten (vgl. auch DUBS 1993b, S. 453). Denn Zeit benötigt man vor allem dann, wenn eine hinreichende *deklarative, inhaltliche Wissensbasis* entwickelt werden muss, was z. B. auch in „radikalkonstruktivistischen“ Ansätzen häufig missachtet wird (vgl. DUBS 1997, S. 340). Selbst eine generell positiv beurteilte *motivationale Wirkung* handlungsorientierten Lernens gerät dann in Gefahr, wenn letzteres zum alleinigen Unterrichtsprinzip erhoben wird.

Welche Vorgehensweise hinsichtlich dieser „kritischen Variablen“ erscheint nun aus einer („gemäßigten“) „wissensbasierten“ konstruktivistischen Perspektive angeraten? In Erinnerung gebracht sei noch einmal die sowohl Instruktion wie Konstruktion vereinigende Ausrichtung dieses Konzepts (vgl. Abschnitt 2). Nun ist

es aber gerade jene oftmals nur recht vage beschriebene „Balance“ zwischen diesen beiden Prinzipien, die eben die Crux des „integrativen“ Ansatzes widerspiegelt. Hier soll deshalb versucht werden, anhand der eben herausgestellten Gesichtspunkte Antworten zu finden auf die Frage, wie die „Balance“ zwischen instruktionaler und konstruktivistischer Unterrichtsgestaltung möglicherweise genauer zu bestimmen ist. Diese – teils theoretisch angezeigten, teils unterrichtspraktisch motivierten Aspekte – beziehen sich demnach

- (1) auf die *Hilfeleistung durch den Lehrenden*, um Überforderungen insbesondere schwächerer Schüler zu vermeiden,
- (2) auf die *Lernmotivation*,
- (3) auf die zu erwerbende *Wissensart* und
- (4) auf die zur Verfügung stehende *Unterrichtszeit*.

Zu (1): Die im handlungsorientierten Unterricht festgestellte mangelnde Fähigkeit zur selbstständigen Lernhandlung, die indirekt auch auf die Testleistungen Einfluss nahm, beantwortet der „gemäßigte“ Konstruktivismus in Anlehnung an die klassische ATI-Forschung (Aptitude Treatment Interaction) – deren Implikationen sich lesen lassen als lernpsychologischer Ausweis des in der Didaktik bekannten Interdependenz- (HEIMANN) bzw. Implikationszusammenhangs (BLANKERTZ), ein auch in der handlungsorientierten Debatte vernachlässigtes „Theorem“ – mit einer Mischung aus „expliziter Instruktion durch den Lehrenden und konstruktiver Aktivität des Lernenden“ (REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 626). Der *Cognitive Apprenticeship*-Ansatz (vgl. COLLINS, BROWN und NEWMAN 1989) beispielsweise bietet eine Lösung an, indem das Verhältnis zwischen Instruktion und Konstruktion angepasst wird an die lernerspezifischen Fähigkeiten, d. h. insbesondere auch an seine Vorkenntnisse. Erst allmählich wird der Schüler unter methodisch variiertem Anleitung und Unterstützung durch den Lehrer in die Selbstständigkeit entlassen. Dies legen im Übrigen auch die didaktischen Implikationen der Handlungstheorie AEBLIS – eines häufig bemühten Kronzeugen handlungsorientierter Konzeptionen – nahe, in der dieser für eine besonnene und durch die kognitiven Lernvorgaben relativierte methodische Unterrichtsgestaltung plädiert (vgl. z. B. AEBLI 1961 und 1983). Das zur Einführung in eine „Expertenkultur“ im Medium authentischer Aktivitäten bzw. Situationen entwickelte Modell enthält sieben Phasen, die über Modelling (Lehrer/Experte verbalisiert seine Handlung – „lautes Denken“), Coaching und Scaffolding (Lerner befasst sich unter Hilfeleistung durch Lehrer/Experten mit dem Problem), Fading (Abbau der Hilfeleistung), Articulation (Aufforderung zur Versprachlichung der Denkvorgänge), Reflection (Aufforderung zur Diskussion und Reflexion der Lernprozesse mit dem Ziel des Erwerbs genereller, abstrakter [und daher transferfähiger] Konzepte hin zur Exploration (Anregung des Lerners zum selbstständigen Explorieren und Problemlösen) führen (vgl. REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 2001, S. 619 ff.).

Dieser „adaptive“, d. h. an den Bedürfnissen des Lernenden angepasste Ansatz ließe sich als Kompromiss zwischen „traditionellem“ und „handlungsorientiertem“ Unterricht verstehen. Deren jeweils dominierenden lehrer- oder schülerzentrierten Ausprägungen könnten in diesem Instruktionsdesign aufgefangan und klientenspezifisch transformiert werden. Eine mögliche Dominanz einer der beiden Vorgehensweisen könnte so vermieden werden bzw. wäre jeweils klientenbezogen zu begründen.

Zu (2): Handlungsorientierter Unterricht – so das Ergebnis der Erhebung – konnte die Lernenden offensichtlich mehr motivieren als der traditionelle Unterricht. Dennoch veranlasste dies die befragten Schüler nicht zu einem „bedingungslosen“ Votum für diese methodische „Großform“. Eher regten sie einen Methodenwechsel zwischen selbstorganisierten und direkt-instruktionalen, lehrerdominanten Lernprozessen (letztere insbesondere bei vermeintlich schwierigen Themen) an, da sie das als „abwechslungsreicher“ und im Hinblick auf den Lernerfolg auch als effektiver empfanden. Hier bestätigt sich vermutlich die lernbegünstigende Wirkung eines Methodenwechsels (vgl. TÜTERMANN 1975). Unter motivationaler Fragestellung ist ferner darauf hinzuweisen, dass die – auch von zahlreichen handlungsorientierten Konzeptionen – oftmals angemahnte „intrinsische“ Lernmotivierung möglicherweise nicht die herausragende Stellung hat, die man ihr aus didaktisch-methodischer Sicht (traditionell) vielleicht einräumen mag. Es wurde bereits angedeutet, dass DECI und RYAN in ihrer „Selbstbestimmungstheorie“ den Antagonismus von „extrinsischer“ und „intrinsischer“ Motivation zu überwinden versuchen (vgl. z. B. DECI/RYAN 1993). Die stete Forderung nach möglichst „intrinsischer Ansprache“ des Schülers lässt sich zumindest auf der Grundlage ihres Modells nicht aufrecht erhalten bzw. ist zu relativieren: Auch inhaltlich kaum interessierende Themen oder Tätigkeiten können sehr wohl den Lernenden – bei ausreichender „extrinsischer“ Lernmotivierung – bewegen, sich mit dem Gegenstandsbereich auseinander zu setzen. Voraussetzung ist also „lediglich“, dass das zu erwerbende Wissen „instrumentalistisch“, also im Sinne themen- oder tätigkeitsübergreifender Zielvorstellungen und Normen verwertbar ist.

Zu (3): Eine ausreichende inhaltliche, deklarative Wissensbasis ist Voraussetzung und gleichzeitig Folge eines bedeutungshaltigen, „sinnerfüllten“ Lernens (vgl. WEINERT 1998, S. 115). Es leuchtet ein, dass *ausschließlich* selbstorganisierte Lernprozesse hier – im Vergleich beispielsweise zum rein vortragenden Unterricht – unterlegen sind. „Ohne Wolle aber kann man nicht stricken!“ (FRIEDRICH/MANDL 1992, S. 19). D. h. ein „sachlogisch aufgebautes, systematisches, inhaltsbezogenes Lernen“ (WEINERT 1998, S. 115) ist unerlässlich, wie insbesondere die Ergebnisse der Problemlöse- und Denkforschung bzw. der „Experten/Novizen“-Forschung eindrucksvoll belegen (vgl. z. B. FRIEDRICH/MANDL 1992 sowie MIETZEL 1998, S. 277 ff.). Deshalb wird ein methodisch-konzeptuelles Gleichgewicht zwischen den Polen Instruktion und Konstruktion oft an der Wissensart festgemacht. So wird z. B. gefordert, „Orientierungswissen“ (vgl. DUBS 1997, S. 341 f.) bzw. „inhaltliches Wissen“ (vgl. GRUBER/MANDL/RENKL 2000, S. 152) bzw. „intelligentes Wissen“ (vgl. WEINERT 1998, S. 115) vermittelt eher traditioneller, lehrergesteuerter – aber dennoch *schülerzentrierter, aktiv-sinnstiftender* (vgl. WEINERT 1997, S. 313) – Formen des Lernens aufzubauen. Dagegen soll „Anwendungswissen“, „prozedurales“ oder „situier-anwendungsbezogenes“ Wissen in „authentischen“, „situier-anwendungsbezogenen“ Lernumgebungen entwickelt werden (vgl. GRUBER/MANDL/RENKL 2000, S. 152 sowie auch LAW 2000 und WEINERT 1998, S. 155 ff.). Hinsichtlich metakognitiven Wissens bzw. metakognitiver Kompetenzen – also jener Kompetenzen, die in der (Wirtschafts-)Pädagogik beispielsweise als „Schlüsselqualifikationen“ besprochen werden und die in engem Zusammenhang mit „intelligentem Wissen“ und „situier-anwendungsbezogenem Wissen“ zu entfalten sind – wiederum empfiehlt sich ein unter Anleitung des Lehrers erfolgreiches selbstständiges Lernen, also eine „Mischung“ aus

instruktorischer und konstruktiver Unterrichtsgestaltung (vgl. WEINERT 1998, S. 117 ff.).

Bezüglich der „Authentizität“ erscheint nun aber ein weiterer Aspekt bedeutsam. So weisen beispielsweise HENNIGER und MANDL darauf hin, dass sich bei Lernenden, die über ein hohes Maß an Wissen und Erfahrung verfügen, unter Umständen „authentische“ Lernumgebungen auf den Lernprozess dysfunktional und erschwerend auswirken. Ein hoher Grad an „Authentizität“ könnte nämlich Lernende dazu veranlassen, dass sie vor ihrem Erfahrungshintergrund „automatisierte Verhaltensweisen aktivieren“ (HENNIGER/MANDL 2000, S. 215). Hieraus ergäben sich dann auch für die Ausbildung an Berufsschulen Konsequenzen, denn dort haben wir es mit Auszubildenden zu tun, die als Folge ihrer betrieblichen Ausbildung ein reichhaltiges praktisches und sicherlich auch theoretisches Wissen in den Unterricht einbringen. Beispielsweise bestünde dann bei „praxisnahen“, „anwendungsbezogenen“ Themen wie „Warenpräsentation“ oder „Verkaufsgespräche“ die Gefahr, dass Schüler aufgrund ihres im Betrieb erworbenen Wissens „nichts Neues“ mehr erwarten und „abschalten“. Selbst wenn also theoretische Erkenntnisse im Widerspruch zu ihren Erfahrungen stehen, sehen sie – weil sie den „kognitiven Konflikt“ nicht bemerken – aus ihrer subjektiven Sicht keinen Grund, an ihren Vorkenntnissen zu zweifeln (vgl. MIETZEL 1998, S. 38 ff.). Sie schreiben somit diese „praktisch bewährten“ Verhaltensweisen fort. Dieser Einwand erscheint daher auch geeignet, das in den „Handreichungen“ vorwaltende Prinzip der Bezugnahme „auf konkretes, berufliches Handeln“ (vgl. „Handreichungen“, S. 10) zu relativieren.

Zu (4): Unter dem Zeitaspekt erweist sich insbesondere in Berufsschulen Handlungsorientierung oft als problematisch. Die vom handlungsorientierten Unterricht beanspruchte Stundenzahl betrug beispielsweise fast das Doppelte des für den konventionellen Unterricht benötigten Zeitvolumens (vgl. Abschnitt 3.2). Am Ende eines Ausbildungsabschnitts steht jedoch in kaufmännischen Berufen die Abschlussprüfung vor der Industrie- und Handelskammer an, deren erfolgreiche Bewältigung von den Schülern auch einen entsprechenden, oft umfangreichen Wissensschatz erfordert. Angesichts dieser schul- bzw. ausbildungsspezifischen Rahmenbedingung erscheint zum Aufbau einer systematischen Wissensbasis bzw. zum Abbau von (Vor-)Wissensdefiziten eine lehrergesteuerte, aber dennoch den Lernenden aktivierende Unterrichtsform unerlässlich (vgl. WEINERT 1998, S. 115). Ein ausschließlich oder auch nur überwiegend handlungsorientiertes, selbstgesteuertes Lernen – dies kann wohl jeder Praktiker bestätigen – würde das genannte Ziel verfehlen oder zumindest gefährden. Diese Problematik beklagen insbesondere jene nach dem Lernfeldkonzept unterrichtenden Lehrer, denen man qua Lernfeldorientierung „Handlungssystematik“ und „Handlungsorientierung“ verordnet hat (vgl. BREDOW/BEYEN 2001).

5. Offene Fragen

Insbesondere eine „gemäßigte“ konstruktivistische Lernauffassung vermag die Schwächen eines handlungsorientierten Unterrichts zu heilen. Die vier besprochenen Kriterien könnten Ansatzpunkte darstellen, um „eine Balance zwischen notwendigen Konstruktionsprozessen auf Lernerseite und wohlorganisierten Instruk-

tionsprozessen zu finden“ (GRUBER/MANDL/RENKL 2000, S. 152). Aber welche weiteren Kriterien sind zu beachten? – Gibt es unter ihnen bedeutsame und weniger bedeutsame, und wenn ja, in welcher Hierarchie stehen sie zueinander? – Ist es beispielsweise aus konstruktivistischer Perspektive überhaupt angezeigt, unter Hinweis auf die Zeitknappheit direkt instruktional zu unterrichten, und wenn ja, wie lange darf man so vorgehen und wann muss man wieder Konstruktionsprozesse zulassen? Oder ist der unter Hinweis auf die überfrachteten Lehrpläne entstehende Zeitdruck „lehr-lerntheoretisch eher ein Scheinproblem“, da es wohl illusorisch ist zu glauben, die dort ausgewiesenen Inhalte bzw. Kompetenzen würden tatsächlich von den Schülern gelernt (persönliche Anmerkung von HANS GRUBER, Professor für Pädagogik an der Universität Regensburg)? – Wie sind die verschiedenen Wissensbegriffe – z. B. „deklaratives“, „konditionales“ und „prozedurales“ Wissen, „Handlungswissen“ und „Weltwissen“, „Anwendungswissen“ und „Orientierungswissen“ – semantisch zu fassen? Gerade in seinem begrifflichen Gehalt unterliegt „Wissen“ unterschiedlichen Füllungen (vgl. hierzu auch v. CRANACH/BANGERTER 2000). – Und wie genau sind die „ungünstigen Lernvoraussetzungen“ bzw. „schwächeren“ Schüler zu definieren, d. h. also, wovon hängt letztendlich ab, welche Schüler eine eher „instruktionsorientierte“ Vorgehensweise erfordern und welche eine eher „konstruktionsorientierte“ Lernumgebung erlauben? Mit diesen Fragen konnten (sicherlich nur) einige Desiderata einer pädagogisch-psychologischen Forschung beleuchtet werden. Ihre Beantwortung sollten die berufliche Didaktik und die unterrichtliche Praxis mit Spannung erwarten!

Literatur

- AEBLI, H.: Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1961.
- AEBLI, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1983.
- BACKES-HAASE, A.: Konstruktivismus als didaktischer Aspekt der Berufsbildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Berufsbildung konkret, Band 2. Baltmannsweiler 2001, S. 220–238.
- BEYEN, W.: Handlungsorientierter Unterricht in der Warenverkaufskunde einer branchengemischten Einzelhandelsklasse. Theoretische Studien und empirische Befunde. In: <http://www.ub.uni-duisburg.de/diss/diss0110/>. Duisburg 2001.
- BREDOW, A./BEYEN, W.: Unterrichten nach dem Lernfeldkonzept. Eine erste Zwischenbilanz aus Lehrersicht am Beispiel der Ausbildung im Banken-, Industrie- und Großhandelsbereich. In: Berufsbildung 55 (2001) 70, S. 10–12.
- COLLINS, A./BROWN, J. S./NEWMAN, S. E.: Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: RESNICK, L. B. (Ed.): Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale 1989. S. 453–494.
- CRANACH, M. VON/BANGERTER, A.: Wissen und Handeln in systemischer Perspektive: Ein komplexes Problem. In: MANDL, H./GERSTENMAIER, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen – Bern – Toronto – Seattle 2000, S. 221–252.
- CZYCHOLL, R.: Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Berufsbildung konkret, Band 2. Baltmannsweiler 2001, S. 170–186.
- CZYCHOLL, R./EBNER, H. G.: Handlungsorientierter Unterricht in der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995, S. 39–45.

- DECI, E. L./RYAN, R. M.: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York 1985.
- DECI, E. L./VALLERAND, R. J./PELLETIER, L. G./RYAN, R. M.: *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective*. In: *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 1991, S. 325–346.
- DECI, E. L./RYAN, R. M.: *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 2, S. 223–238.
- DUBS, R.: *Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft?* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 89 (1993a) 2, S. 113–117.
- DUBS, R.: *Stehen wir vor einem Paradigmawechsel beim Lehren und Lernen?* In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 89 (1993b) 5, S. 449–454.
- DUBS, R.: *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich 1995a.
- DUBS, R.: *Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995b) 6, S. 889–903.
- DUBS, R.: *Curriculare Vorgaben und Lehr-Lernprozesse in beruflichen Schulen*. In: BONZ, B. (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung*. Stuttgart 1996, S. 27–46.
- DUBS, R.: *Schülerzentrierung im Unterricht: Vermutungen über einige Mißverständnisse*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 93 (1997) 4, S. 337–342.
- FISCHER, H. R. (Hrsg.): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma*. Heidelberg 1995, S. 11–43.
- FRIEDRICH, H. F./MANDL, H.: *Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß*. In: MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen 1992, S. 3–54.
- GERDSMEIER, G.: *Problembereiche kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotenzial lernfeldstrukturierter Lehrpläne*. In: HUISINGA, R./LISOP, I./SPEIER, D. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt 1999, S. 243–302.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H.: *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (1995) 6, S. 867–888.
- GRUBER, H./MANDL, H./RENKL, A.: *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* In: MANDL, H./GERSTENMAIER, J. (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen – Bern – Toronto – Seattle 2000, S. 139–156.
- HEID, H.: *Kritische Anmerkungen zu Einwänden gegen die Forderung, Ziele erzieherischen Handelns zu operationalisieren*. In: *Vierteljahrsschrift für Pädagogik* 55 (1979) 4, S. 399–419.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: *Determinanten der Schulleistung*. In: ROST, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim 1998, S. 60–67.
- HENNIGER, M./MANDL, H.: *Vom Wissen zum Handeln – ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns*. In: MANDL, H./GERSTENMAIER, J. (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen – Bern – Toronto – Seattle 2000, S. 198–219.
- HUISINGA, R./LISOP, I./SPEIER, H.-D. (Hrsg.): *Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main 1999.
- KRAPP, A.: *Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhanges von Interesse, Lernen und Leistung*. In: KRAPP, A./PRENZEL, M. (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster 1992, S. 9–52.
- KRAPP, A.: *Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 44 (1998) 3, S. 185–201.
- KÜHN, R.: *Bedingungen für Schulerfolg*. Göttingen 1983.
- LAMNEK, S.: *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. 3., korrigierte Aufl. Weinheim 1995a.

- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. 3., korrigierte Aufl. Weinheim 1995b.
- LASS, U./LÜER, G.: Psychologische Problemlöseforschung. In: Unterrichtswissenschaft 18 (1990) 4, S. 295–312.
- LAW, LAI-CHONG: Die Überwindung der Kluft zwischen Wissen und Handeln aus situativer Sicht. In: MANDL, H./GERSTENMAIER, J. (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen – Bern – Toronto – Seattle 2000, S. 253–287.
- LEWALTER, D./KRAPP, A./SCHREYER, I./WILD, K.-P.: Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In: BECK, K. /DUBS, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 14. Beiheft. Stuttgart 1998, S. 143–168.
- LIPSMEIER, A.: Berufsschule in Abhängigkeit oder Autonomie? Lernortkooperation und Lernfeldorientierung als potentielle Stabilisierungsfaktoren für das duale System. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96 (2000) 1, S. 12–29.
- LIPSMEIER, A./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 2000.
- MANDL, H./REINMANN-ROTHMEIER, G.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. (Forschungsbericht Nr. 60). Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik. München 1995.
- MESSNER, H.: Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Stuttgart 1978.
- MIETZEL, G.: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 5. vollständig überarbeitete Aufl. Göttingen – Bern – Toronto – Seattle 1998.
- MINNAMEIER, G.: Die unerschlossenen Schlüsselqualifikationen und das Elend des Konstruktivismus. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93 (1997) 1, S. 1–29.
- NÜSE, R./GROEBEN, N./FREITAG, B./SCHREIER, M.: Über die Erfindungen des Radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim 1991.
- OSWALD, H.: Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: FRIEBERTSHÄUSER, B./PRENGEL, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim – München 1997, S. 71–87.
- PÄTZOLD, G.: Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung – Zur Begründung und Realisierung. In: PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt 1992, S. 9–29.
- PEKRUN, R.: Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45 (1998) 3, S. 230–248.
- PRENZEL, M.: Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell. Opladen 1988.
- PRENZEL, M./DRECHSEL, B.: Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. In: Unterrichtswissenschaft 24 (1996) 3, S. 217–234.
- REETZ, L.: Handlungsorientiertes Lernen in Betrieb und Schule unter dem Aspekt pädagogischer Arbeitsteilung im dualen Berufsausbildungssystem. In: ASCHENBRÜCKER, K./PLEISS, U. (Hrsg.): Menschenführung und Menschenbildung: Perspektiven für Betrieb und Schule; Festschrift für Ernst Wurdack zum 65. Geburtstag. Hohengehren 1991, S. 267–279.
- REINISCH, H.: „Lernfeldstrukturierte“ Lehrpläne – Didaktische Mode oder begründetes Modernisierungskonzept zur Konstruktion der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule? In: Wirtschaft und Erziehung 51 (1999a) 12, S. 411–420.

- REINISCH, H.: Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./LISOP, I./SPEIER, D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt 1999b, S. 85–119.
- REINISCH, H.: „Handlungsorientierung“ als didaktische Leit(d?)kategorie zur Begründung, Konstruktion, Realisierung und Analyse des berufsbezogenen Ökonomieunterrichts an kaufmännischen Schulen. Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik. Reihe A. Kleine Schriften, Heft 2. Jena 1999c.
- REINMANN-ROTMEIER, G./MANDL, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A./WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim 2001, S. 601–646.
- RENKL, A.: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 47(1996)2, S. 78–92.
- RHEINBERG, F./FRIES, S.: Förderung der Lernmotivation: Ansatzpunkte, Strategien und Effekte. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45(1998)3, S. 168–184.
- SCHIEFELE, H.: Interesse – Neue Antworten auf ein altes Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik 32(1986)2, S. 153–173.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: 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. Bonn 1996 und 1999.
- SIMONS, P. R. J.: Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Interventionen. Göttingen – Toronto – Zürich 1992, S. 251–264.
- STARK, R./GRAF, M./RENKL, A./GRUBER, H./MANDL, H.: Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 27 (1995) 4, S. 289–312.
- STARK, R./GRUBER, H./MANDL, H.: Motivationale und kognitive Passungsprobleme beim komplexen situierten Lernen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45 (1998) 3, S. 202–215.
- STRAKA, G. A.: Lern-lehrtheoretische Grundlagen der beruflichen Bildung. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Berufsbildung konkret, Band 2. Baltmannsweiler 2001, S. 6–30.
- TÜTERMANN, H.: Der Wechsel der Unterrichtsmethode ist die beste Unterrichtsmethode. Das Unterrichtsprinzip „Methodenwechsel“ und seine Konkretisierung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 23 (1975) 2, S. 172–177.
- WEINERT, F. E.: Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 10 (1996a), S. 1–12.
- WEINERT, F. E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Praxisgebiete: Serie I: Pädagogische Psychologie, Bd. 2. Göttingen – Bern – Toronto – Seattle 1996b, S. 1–48.
- WEINERT, F. E./SCHRADER, F.-W.: Lernen lernen als psychologisches Problem. In: WEINERT, F. E./MANDL, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete: Serie I: Pädagogische Psychologie, Bd. 4. Göttingen – Bern – Toronto – Seattle 1997, S. 295–335.
- WEINERT, F. E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayer-

ischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst am 29./30. April 1998 in der Ludwig-Maximilians-Universität, München. München 1998, S. 101–125.

WILD, K.-P./KRAPP, A./LEWALTER, D./SCHREYER, I.: Die Förderung berufsbezogener Interessen und intrinsischer motivationaler Lernorientierungen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: *Wirtschaft und Erziehung* 51 (1999) 10, S. 358–360.

WILSON, T. P.: Qualitative „oder“ quantitative Methoden in der Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34(1982), S. 487–508.

WITZEL, A.: *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt 1982.

Anschrift des Autors: StR. Dr. Wolfgang Beyen, Am Alten Wasserwerk 25, 47623 Kevelaer (Berufskolleg in Geldern, Kreis Kleve)