

Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Bildungsauftrag der Berufsschule – Ziel und Weg des Lernens in der Berufsschule?

► Auf der Grundlage eines lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells werden „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ als zentrale Bestandteile des Bildungsauftrags der Berufsschule analysiert. Das Ergebnis zeigt, dass diese Zielvorgaben für Lernen und Lehren bedingt handlungsleitend sein können. Empfohlen wird, einen dem schulischen Lernen angemessenen und zugleich umfassenden Handlungs- und Lernbegriff heranzuziehen. Die Berufsschule sollte sich auf ihren genuinen Bildungsauftrag besinnen und mittels eines empirisch begründeten Zusammenspiels von Lernen und Lehren zu nachhaltigen personalen Veränderungen bei den Auszubildenden beitragen. Für die derzeit vorherrschende berufliche Lern-Lehr-Forschung ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer Umorientierung.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) erklärt richtungweisend „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ zum zentralen Bildungsziel sowie didaktischen Prinzip der Berufsschule. Zur Begründung verweist sie auf allerdings nicht näher spezifizierte „lerntheoretische Erkenntnisse“ (KMK 1996/2000, KMK Rahmenvereinbarung 1991). Daher sollen im Folgenden Tragfähigkeit und Grundlegung des „neuen“ Bildungsauftrags auf der Grundlage eines lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells analysiert und beurteilt werden mit dem Ziel, die „lerntheoretischen Erkenntnisse“ zu konkretisieren.

Skizze eines allgemeinen lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells

Beim Handeln wirken *zwei Bedingungsfaktoren* mit: Bedingungen, die in der Situation unabhängig vom handelnden Subjekt gegeben sind (= *externe Bedingungen*) sowie Bedingungen, die das handelnde Subjekt selbst in die Situation einbringt (= *interne Bedingungen*; vgl. Abb. 1).

Im Zentrum des Modells steht das handelnde Individuum (aktuelle Vorgänge). Individuen handeln meist in komplexen Situationen (z. B. handeln Auszubildende im beruflichen Unterricht), ihr Handeln ist auf Gegenstände gerichtet (z. B. gestellte Aufgaben zu lösen), und sie verfolgen mit ihrem Handeln Handlungsziele (z. B. die Erweiterung ihres beruflichen Wissens). Das je individuelle und stets aktuelle Handeln wird durch die *internen Bedingungen* ermöglicht, über die das handelnde Individuum in der Handlungssituation bereits verfügt. Zu diesen internen Bedingungen gehören beispielsweise sein Wissen, seine Fähigkeiten, seine Interessen, Motive und emotionale Dispositionen. Die *externen Bedingungen* des Handelns bestehen aus allem, was sich aus der Sicht des handelnden Individuums außerhalb von ihm befindet. Im beruflichen Unterricht sind das für die Schülerin/den Schüler¹ beispielsweise das Verhal-



GERALD A. STRAKA

Prof. Dr., FB Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen, Leiter der Forschungsgruppe LOS

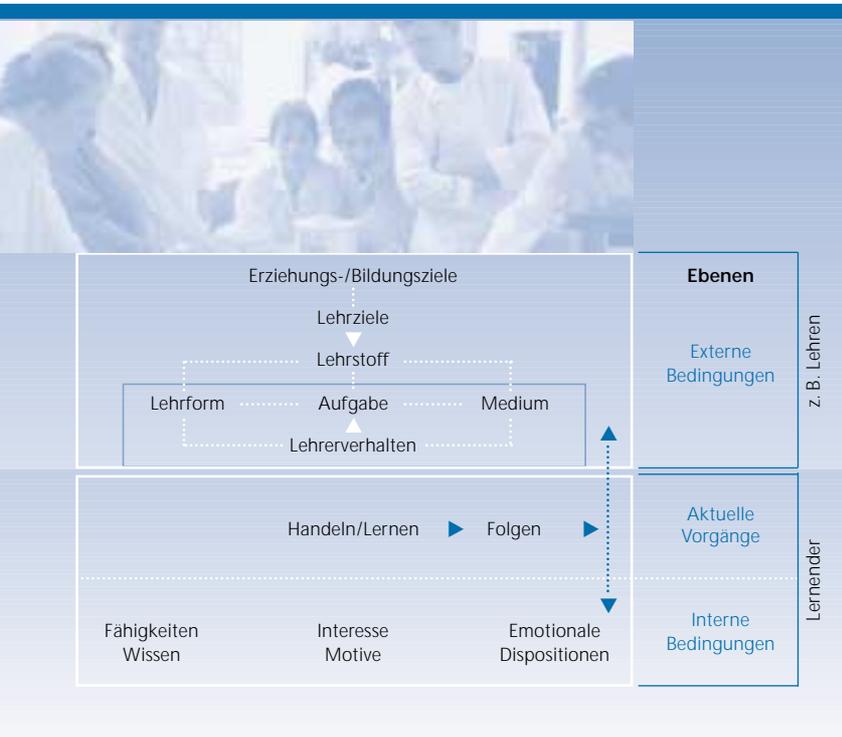


GERD MACKE

Dr., Universität Freiburg im Breisgau, Leiter des Regionalverbundes Hochschuldidaktik der Universität Freiburg, Karlsruhe, Konstanz

ten des Lehrers, die gestellten Aufgaben, die eingesetzten Medien, die verwendeten Lehrformen, die ihrerseits mit dem Lehrstoff, dem Lehrziel, dem Bildungsauftrag und den Erziehungs- sowie Bildungszielen in einer Wechselbeziehung stehen. Aus der Perspektive des Berufsschülers lassen sich die Bedingungen des Handelns folgendermaßen ordnen:

Abbildung 1 Handeln, Lernen und Lehren aus der Perspektive der Berufsschülerin/des Berufsschülers



Es gibt zwei Arten von Handlungsfolgen, die sich entweder in Veränderungen der externen Bedingungen manifestieren oder zu Veränderungen der internen Bedingungen führen. Eine externe Handlungsfolge kann beispielsweise sein, dass er eine Aufgabe löst und die Lehrkraft die angebotene Lösung für richtig erklärt. Eine andere externe Handlungsfolge kann sein, dass der Lehrer wegen falscher Wortbeiträge des Schülers ein anderes Medium wählt, die Lehrform wechselt oder die Aufgabenstellung ändert. Interne Handlungsfolgen können sein, dass sich das Wissen, die Fähigkeiten, die Interessen des Berufsschülers nachhaltig verändern – der Schüler also gelernt hat. Weil das Handeln des Berufsschülers und sein Lernen als eine mögliche interne Handlungsfolge Dreh- und Angelpunkt für Lehren sind, sprechen wir bewusst von einem lern-lehr-theoretischen Rahmenmodell. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass Vorstellungen von Lernen Priorität für das Lehren haben müssen (STRAKA 1984).

Vor dem Hintergrund dieses lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells soll nun untersucht werden, was mit den Begriffen „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ gemeint sein könnte.

Zentrale Elemente des beruflichen Bildungsauftrags

Handlungskompetenz

Die KMK definiert Handlungskompetenz, „als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 1996/2000, S. 9, Hervorhebung durch die Autoren). Mit Handlungskompetenz ist also ein Bildungsziel der Berufsschule umrissen. Die Definition lässt allerdings durch die Art der Formulierung offen, ob Handlungskompetenz nun Verhalten oder Handeln ermöglichen soll und wodurch sich Verhalten und Handeln unterscheiden.

Es ergeben sich weitere Probleme, wenn die oben genannte Definition des Begriffs „Handlungskompetenz“ durch die KMK auf dem Hintergrund des bereits skizzierten allgemeinen lern-lehr-theoretischen Rahmenmodells (vgl. Abbildung 1) betrachtet wird: Das von der KMK herangezogene Konzept „Fähigkeit“ bezeichnet eine interne Bedingung, „Bereitschaft“ ein Element des aktuellen Handelns, und mit „Situationen“ sind externe Handlungsbedingungen angesprochen. Wird ein Lehrziel als das Ausmaß an Können bestimmt, dann kann es sich nur um eine angestrebte dauerhaft verfügbare interne Handlungsbedingung (beispielsweise KLAUER 1973) handeln; Verhalten oder Handeln sind immer nur die aktuellen Manifestationen dieser internen Bedingungen und können wegen ihrer Flüchtigkeit nie ein Lehrziel sein. Insofern wird das Lehrziel „Handlungskompetenz“ allenfalls durch das Konzept „Fähigkeit“ näher bestimmt. Dieses wird allerdings nicht mit internen Bedingungen bzw. Personenmerkmalen definiert, sondern über berufliche, gesellschaftliche und private Situationen als den externen Bedingungen, unter denen der Berufsschüler sich „sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ hat. Damit hat das KMK-Verständnis von Handlungskompetenz mehr Gemeinsamkeiten mit einem behavioristischen Lehrzielkonzept, bei dem das Lehrziel durch beobachtbares Verhalten und beobachtbare Ergebnisse beschrieben wird, als mit einem kognitiven, bei dem die internen Bedingungen des angestrebten Handelns – beispielsweise das eingehende Wissen und die erforderlichen Fähigkeiten – näher zu spezifizieren wären.

Handlungsorientierung

Zum Begriff der „Handlungsorientierung“ heißt es bei der KMK: „Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zum selbstständigen Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt (...) Auf

der Grundlage *lerntheoretischer* und didaktischer *Erkenntnisse*“ werden „Orientierungspunkte“ genannt, wie: „berufliche Situationen“, „Handlungen sollen selbst ausgeführt werden“, „planen bis beurteilen ggf. durch korrigieren und bewerten ergänzen“, „ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit“, „Integration in die Erfahrungen des Lernenden“ und „Bezüge zu sozialen Prozessen herstellen“ (KMK 1996/2000, S. 10; Hervorhebung durch die Autoren). Die zitierte Passage ist wohl so zu lesen, dass mit „Handlungsorientierung“ der Weg bezeichnet werden soll, auf dem im beruflichen Unterricht das Ziel „Handlungskompetenz“ erreicht werden soll. So gesehen benennt „Handlungsorientierung“ ein didaktisch-methodisches Prinzip. Welche lerntheoretischen Erkenntnisse zur Begründung einer handlungsorientierten Pädagogik eigentlich herangezogen wurden, bleibt offen. Es kann nur vermutet werden, welche lerntheoretischen Erkenntnisse gemeint sein könnten.

Sollten es Aebli lerntheoretische Überlegungen gewesen sein, so scheint die Auseinandersetzung mit den „zwölf Grundformen des Lehrens“ (AEBLI 1987) nur unzureichend zu sein. Erst Begriffe (und damit „Begriffenes“) ermöglichen es dem Menschen, die Welt zu analysieren und *handelnd* zu verändern.

Eine andere Vermutung ist, dass die Vorstellung einer „vollständigen Handlung“ Pate gestanden haben könnte. In diesem Zusammenhang soll auf zwei Probleme hingewiesen werden. Bei praktischen Überprüfungen zeigte sich, dass entsprechend Qualifizierte in der Arbeitswirklichkeit kaum mit „vollständigen Handlungen“ agierten (NOWAK 2000). Insofern wird mit der vollständigen Handlung wohl eher eine Idealform menschlichen Handelns beschrieben. Und ob nun auf drei oder sechs Phasen einer „vollständigen Handlung“ Bezug genommen wird, in keiner der beiden Varianten wird diskutiert, wie „vollständige Handlungen“ erworben werden.

Zusammenfassend kann für die Begriffsbestimmungen von „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ der KMK festgehalten werden: Obwohl in Schule und Betrieb im Rahmen der Berufsausbildung gelernt werden soll und sogar von „Lernorten“ statt zutreffender von „Ausbildungsorten“ gesprochen wird (BECK 1984), sind Vorstellungen über Lernen keine expliziten oder gar zentralen Elemente der beiden Konzepte. Die genannten lerntheoretischen Erkenntnisse, auf die sich die KMK bezieht, bilden folglich keine hinreichende Grundlage, Handlungskompetenz und Handlungsorientierung als Ziel und Weg des Bildungsauftrags der Berufsschule zu bestimmen. Es wird nicht deutlich, was mit Handlungskompetenz und Handlungsorientierung gemeint ist, noch weniger wird klar, wie Handlungskompetenz denn erworben werden kann. Des Weiteren wird auch nicht angesprochen, woran denn erkannt werden kann, dass Handlungskompetenz erreicht und Handlungsorientierung im Unterricht tatsächlich realisiert worden ist.

Wie die genannten Defizite der Konzepte „Handlungskompetenz“ und „Handlungsorientierung“ beseitigt werden könnten, soll im folgenden Abschnitt grob umrissen werden. Dazu wird das skizzierte allgemeine lern-lehr-theoretische Rahmenmodell differenziert und begrifflich erweitert. So wird sichtbar, wie der Bildungsauftrag der Berufsschule erreicht werden könnte.

Differenzierung der allgemeinen Lern-Lehr-Theorie

Mit einem pädagogisch orientierten Handlungsbegriff und der Erweiterung um einen Informationsbegriff, der menschlichem Lernen angemessen ist, werden im Folgenden Unterschiede und Bezüge von Handeln und Information sowie von Handeln und Lernen herausgearbeitet.

Merkmale eines pädagogischen Handlungsbegriffs

Ausgangspunkt für die Entfaltung eines pädagogisch orientierten Handlungsbegriffs ist die These, dass die am Zusammenspiel von Lernen und Lehren beteiligten Individuen mit der Gesamtheit ihrer Person als Subjekt am Zusammenspiel beteiligt sind. Das bedeutet, dass sie ihre Handlungen, die auf Handlungsziele ausgerichtet und auf Gegenstände gerichtet sind, nicht nur selbst wahrnehmen, sondern das eigene Handeln zugleich in vielfacher Hinsicht erleben – beispielsweise als gewollt und bewusst initiiert, motiviert und zielorientiert, mehr oder weniger rational begründet und für sich selbst bedeutsam.

Handeln ist für das handelnde Subjekt also immer mit *zwei Formen der Aktivierung* verbunden: mit dem eigenen, auf Ziele und/oder Gegenstände gerichteten *Verhalten (dem Tun, der Tätigkeit)* und den damit verbundenen *psychomotorischen* Komponenten, mit dem das eigene Tun begleitenden *kognitiven, emotionalen und motivationalen Erleben*, das mit den Absichten und Plänen, mit Erfolg oder Misserfolg, mit Selbstwahrnehmung oder Ursachenzuschreibung zusammenhängt (ausführlicher in STRAKA & MACKE 2002).

Information als Voraussetzung für und Ergebnis von Handeln

Zur Bestimmung dessen, was *Information* ist, wird auf eine These WEIZSÄCKERS (1974, S. 351) Bezug genommen: „Information ist nur, was verstanden wird.“ Damit wird ausgedrückt, was Information ist (nämlich Verstandenes, das in den individuellen Prozessen des Verstehens erst konstru-

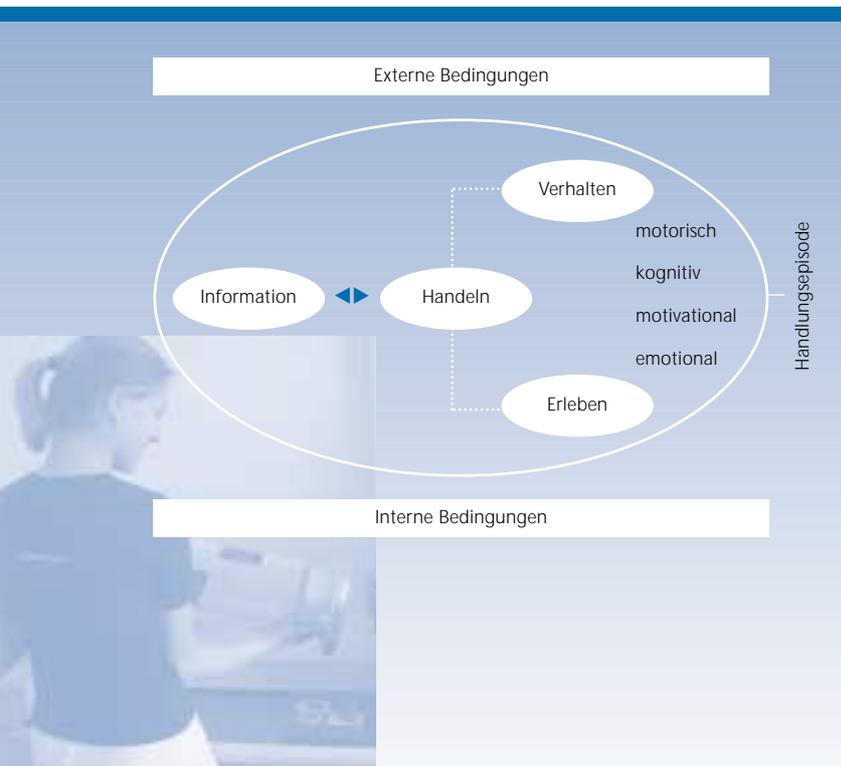
iert werden muss) und wo sie zu finden ist (nämlich am Ort des Verstehens). Verstanden wird nur, was im aktuellen Handeln in das bereits bestehende Wissen eingeordnet und vor dem Hintergrund des je individuellen Wissens interpretiert und bewertet werden kann. Damit ist zugleich gesagt, dass Information zunächst immer *subjektive Information* ist und als individuell Verstandenes ausschließlich *in den Köpfen* derer zu finden ist, die verstanden haben.

Für das Zusammenspiel von Lernen und Lehren ist wichtig, dass *Information und Handeln als die zwei Seiten ein und derselben Medaille unauflösbar miteinander verknüpft sind*: Ohne Handeln kann es keine Information als Verstandenes geben, und ohne Information kein auf Ziele ausgerichtetes und mit individuellem Erleben verknüpftes Handeln (vgl. auch ROTH 2001, WILLKE 1998). Dieses unauflösbare Zusammenspiel von Information und Handeln soll im Konstrukt „Handlungsepisode“ entfaltet werden.

Handlungsepisode

Das Handeln wird bestimmt durch die beiden Formen der Aktivierung – dem psychomotorischen Verhalten und dem kognitiven, motivationalen und emotionalen Erleben – sowie die Information als Produkt und Voraussetzung des Handelns. Das aktuelle Zusammenspiel von Information und Handeln wird durch die jeweils individuell gegebenen

Abbildung 2 Elemente und Dimensionen einer mehrdimensionalen Handlungsepisode



internen Bedingungen ermöglicht und von der je individuellen Wahrnehmung und Interpretation der historisch-kulturell geprägten externen Bedingungen beeinflusst. Es wird deutlich, dass Handlungsepisoden nur vom handelnden Subjekt konstruiert und strukturiert werden können.

Vom Handeln zum Lernen

Steht das Zusammenspiel von Information und Handeln unter dem Handlungsziel, „dauerhafte Veränderungen der internen Bedingungen des Handelns zu realisieren“, sprechen wir von Lernen. Ein anderer Handlungstyp, bei dem nicht Lernen die primäre Zielsetzung ist, sondern das Handeln auf eine Veränderung der externen Bedingungen ausgerichtet ist, wäre die Handlung „eine Wand mauern“. Hier geht es grob darum, mittels der jeweils individuell geprägten Handlungsfähigkeit eine „Wand zu erstellen“.

Soll das „Wand-Mauern“ erlernt werden, verschiebt sich die Zielsetzung: Der Handelnde kann Vergleiche mit anderen von ihm bereits beherrschten Handlungstypen herstellen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und sie je nach Ergebnis in die eigene Wissens- und Fähigkeitsstruktur einfügen. Er kann kontinuierlich prüfen, ob die Teilhandlungen und ihre Abfolge verstanden und beherrscht werden, die Handlungsstruktur stabil ist – und wenn sie es nicht ist, kann diese beispielsweise mit wiederholtem Durchlaufen von „Prüfen-Handeln-Prüfen-Prozesse“ gefestigt werden. Schließlich kann die Handlungsfähigkeit mittels Verallgemeinerung von ihrer Gebundenheit an die Situation, in der diese aufgebaut wurde, gelöst bzw. dekontextualisiert werden.

Handeln allgemein und Lernen als speziellem Handlungstyp ist gemeinsam, dass sie der aktuell konstruierten Information bedürfen und mit motivationalem und emotionalem Erleben verbunden sind; sie unterscheiden sich im Ziel: beim Lernen sollen aus dem aktuellen *Wechselwirkungsprodukt von Handeln und Information* mittels Handlungsarten wie Wiederholen oder Verinnerlichen nachhaltige Veränderungen der internen Bedingungen entstehen. Insofern ist *Lernen eine bestimmte Art des Handelns, das vom allgemeinen Handlungsbegriff durch zusätzliche Handlungsmerkmale unterschieden werden kann* (STRAKA 1998).

Folgerungen für die Berufsschule und die berufliche Lern-Lehr-Forschung

Aus der Perspektive der skizzierten lern-lehr-theoretischen Überlegungen und der Analyse der Konzepte „Handlungsorientierung“ und „Handlungskompetenz“ kann festgehalten werden, dass die KMK „Handeln“ als selbstständiges

Planen, Durchführen und Kontrollieren relativ mechanistisch interpretiert. Auch wird die berufliche Domäne nicht hinreichend spezifiziert, weil bei der Bestimmung des Bildungsauftrags der Berufsschule der ‚inhaltliche‘ bzw. informative Bezug des Handelns völlig vernachlässigt wird. Aus den Verweisen auf „berufliche, gesellschaftliche und private Situationen“, „Arbeitsaufgaben“ bzw. „Aufgaben und Probleme“ geht der informative Bezug jedenfalls nicht explizit und für die Zwecke einer Handlungsorientierung des beruflichen Unterrichts konkret genug hervor. Solange die Situationen, Aufgaben und Probleme nicht weiter präzisiert werden, können auch die Lehrerteams der einzelnen Berufsschule die ihnen zugewiesenen Aufgaben nur bedingt erfüllen (KMK 1996/2000).

Wie könnte eine Alternative für die Berufsschule und die berufliche Lern-Lehr-Forschung aussehen? Mindestens ist zu fordern, dass sich die Berufsschule auf ihren genuinen Bildungsauftrag besinnt, die Berufsschülerin/den Berufsschüler als handelndes Subjekt ernst zu nehmen versucht und mit Hilfe des Zusammenspiels von Lernen und Lehren nachhaltige Veränderungen anstrebt. Dazu könnten berufliche Situationen und Aufgaben durchaus Bezugspunkte bilden. Allerdings kann dann nicht dabei stehen geblieben werden, Kompetenzen – von der Fach- bis zur Sozialkompetenz – zu benennen; vielmehr müssen die angestrebten

Kompetenzen auf der Ebene der internen Bedingungen präzisiert und auf der Indikatorebene konkretisiert werden. Weiterhin sind didaktisch-methodische Hinweise zu formulieren, wie Handlungsorientierung im beruflichen Unterricht konkret und theoretisch begründet aussehen könnte, damit die angestrebten Kompetenzen auch tatsächlich aufgebaut werden können.

Auf der Grundlage von berufstypischen Anforderungen und Aufgaben wären beispielsweise diejenigen Fähigkeiten, Wissensarten, Interessen, emotionale Dispositionen, Werte und ihre Vernetzung – also die aufzubauenden *internen Bedingungen* – zu präzisieren, die berufliche Bildung kennzeichnen (BECK 1989). Weiter wären die *Arten des Handelns* zu spezifizieren – beispielsweise über kognitive und metakognitive Arbeits- und Lernstrategien – durch die die gewünschten berufsbezogenen internen Bedingungen aufgebaut werden sollen. In einem dritten Schritt wären die *externen Bedingungen* (Lehrbedingungen) zu präzisieren, die dasjenige Handeln unterstützen, begleiten und fördern, mit dem die intendierten Kompetenzen nachhaltig aufgebaut werden können.² Wird diesen Aspekten nicht systematisch und empirisch nachgegangen, könnte die Frage aufkommen: Handlungskompetenz und Handlungsorientierung in der Berufsschule – und wo bleibt das Lernen? ■

Literatur

- AEBLI, H.: *Zwölf Grundformen des Lehrens*, Stuttgart 1987
- BECK, K.: Zur Kritik des Lernortkonzeptes – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: W. Georg (Hrsg.): *Schule und Berufsausbildung*, Bielefeld 1984
- BECK, K.: „Ökonomische Bildung“ – Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 85 (1989) 7, S. 579–596
- KLAUER, K. J.: *Revision des Erziehungsbegriffs*, Düsseldorf 1973
- KMK (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 (Fassung vom 15. September 2000)*
- KMK Rahmenvereinbarung. Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. März 1991
- NOWAK, H.: *Erfahrungsbasierte Gruppenlernprozesse im Produktionsprozess*. In: Dehnhostel, P.; Dybowski, G. (Hrsg.): *Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung*, Bielefeld 2000, S. 171–193
- ROTH, G.: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Frankfurt/Main 2001

Anmerkungen

- 1 Im Folgenden sind immer männliche und weibliche Formen gemeint.
- 2 Hinweise dafür kann die „allgemeine“ und berufliche Lern-Lehr-Forschung mit empirisch validierten Modellierungen liefern (vergleiche beispielsweise die Ergebnisse des 1999 abgeschlossenen DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ (http://gep.dfg.de/gepinter_doku_bin/doku-client.py?dok=220047&lang=de oder Straka & Macke 2002).