

Handlungsorientiertes Lernen und Ausbilden – Erwartungen und Effekte

1. Vorbemerkungen

In der berufspädagogischen Theorie und Praxis ist gegenwärtig die Tendenz feststellbar, handlungsorientierte Vermittlungs- und Erarbeitungsformen zu präferieren. Das gilt zumindest z.T. auch für die berufliche Bildung Benachteiligter.

Ausgangspunkt für diese Ausrichtung sind mehr oder weniger gesicherte Annahmen zu Veränderungen der Qualifikationsanforderungen und zur Überlegenheit handlungsorientierter Vermittlungs- und Erarbeitungsformen im Hinblick auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung. Diese Annahmen wurden vor allem im Rahmen von Modellversuchen gestützt und ohne gesicherte Basis generalisiert. Ich will im folgenden versuchen, einen Überblick zum gegenwärtigen Erkenntnisstand zu dieser Problematik zu geben und daran einige Überlegungen zu praktischen Konsequenzen anschließen. Um eine Verständigungsbasis zu sichern, will ich zunächst ganz kurz die verschiedenen Facetten der Handlungsorientierung umreißen, in einem zweiten Schritt stelle ich ausgewählte Erwartungen an handlungsorientierte Gestaltungsvarianten beruflicher Bildung und Befunde zu deren Einlösung gegenüber und drittens will ich auch im Hinblick auf den Personenkreis Lernbeeinträchtigter einige Empfehlungen aussprechen.

2. Begriffliche Grundorientierung zur Handlungsorientierung und das Spektrum von Gestaltungsvarianten

Unter dem Begriff der Handlungsorientierung werden vielfältige Gestaltungsvarianten beruflicher Bildung subsumiert. Hilfreich für die Einordnung verschiedener Varianten ist die Vergewisserung welche Merkmale Handlungsorientierung kennzeichnen und welche Merkmalsausprägung die jeweilige Variante aufweist.

Ohne daß ich den Anspruch auf Vollständigkeit erhebe, scheinen mir folgende Merkmale und ihre Ausprägungen zentral für die Charakterisierung von handlungsorientierten Gestaltungsvarianten.

1. Inwieweit sind die Elemente einer vollständigen Handlung erkennbar bzw. ausgeprägt (Zielsetzung, Handlungsplanung, Entscheidungsfindung, Durchführung, Kontrolle, Bewertung/Reflexion)?
2. Welche Ausbalancierung erhalten selbstbestimmte und angeleitete Handlungssequenzen, d.h. z.B. inwieweit können die Lernenden auf die Zielsetzung der (Lern)handlung oder auf den Planungsprozeß Einfluß nehmen?
3. Besitzt der Lern- bzw. Handlungsprozeß notwendig den Ernstcharakter der Alltagstätigkeit oder hat er eher den Charakter eines Probehandelns (simulativ wie z.B. bei Rollenspielen –oder technischen Simulation oder auch rein gedanklich)?
4. In welchem Verhältnis stehen Kasuistik und verallgemeinernde Abstraktion bzw. welcher Stellenwert kommt der Reflexion von Lernhandlungen zu?
5. Bezieht sich das „Lernhandeln“ auf die Operation mit Symbolen, materiell-körperliche Gegenstände oder auf kommunikative Akte und Ergebnisse?

Für praktische Entscheidungen zum Einsatz von handlungsorientierten Vermittlungs- und Erarbeitungsmethoden wäre es wünschenswert zu wissen, ob bei einem bestimmten Personenkreis, bestimmten Inhalten und spezifischen äußeren Randbedingungen Merkmalskonfiguration existieren, die im Hinblick auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung besonders vorteilhaft sind.

Am Beispiel: Ist es bei einem Personenkreis, der vergleichsweise bescheidene kognitive Fähigkeiten besitzt und über ein eher skeptisches Selbstbild im Hinblick auf die eigenen Fähigkeiten verfügt, wirklich vorteilhaft, grundlegende Rechenkenntnisse eingebettet in einen vollständigen beruflichen Handlungsvollzug zu vermitteln, die Steuerung des Lernprozesses weitgehend den Lernenden selbst zu überlassen und darauf zu vertrauen, daß die Lernenden aus dem konkreten Fall das Allgemeine, das immer wieder genutzt werden kann auch erkennen? Oder ist es nicht besser, das, was gelernt werden soll, zwar in seiner Relevanz für praktisches Handeln deutlich zu machen, aber die dem Alltagshandeln eigene Komplexität doch mehr oder weniger zu reduzieren, selbstgesteuerte Lernsequenzen nur dort vorzusehen, wo die Gefahr der Überforderung gering ist, den Zeitgewinn, der durch ein simulatives Bearbeiten

möglich wird, für verstärktes Üben zu nutzen und von Lehrerseite besonders deutlich und immer wieder das allgemein Geltende an den Beispielen deutlich zu machen?

Folgt man den mehrheitlich vertretenen und in einzelnen Bundesländern zwischenzeitlich für die Berufsschulen verbindlich gemachten Grundorientierungen, so sollte der Lehr-Lernprozeß gekennzeichnet sein durch eine möglichst weitgehende Einlösung der Kriterien „vollständige Handlung“, „Selbststeuerung des Lernprozesses“ und „Ernstcharakter der Alltagstätigkeit“.

Erwartet wird von so gestalteten Lehr-Lernprozessen

- eine erhöhte Motivation und
- eine bessere Entwicklung beruflicher Kompetenzen, d.h. insbesondere mehr Selbständigkeit, bessere Anwendungsfähigkeit des erworbenen Wissens, bessere methodische Kompetenzen und dort, wo der Lehr-Lernprozeß in Form von Gruppenarbeit gestaltet ist, auch mehr soziale Kompetenzen und nicht zuletzt eine generelle Förderung der Fähigkeit sich selbst Neues anzueignen.

All das sind Fähigkeiten, von welchen man annimmt, daß sie gegenwärtig und auch künftig einen größeren Stellenwert im beruflichen Handeln, aber auch darüber hinaus einnehmen werden.

Ich will hier aus Zeitgründen darauf verzichten, näher auf die Haltbarkeit der Annahmen zur Anforderungsentwicklung einzugehen¹. Statt dessen will ich mich der Frage zuwenden, ob die Annahmen haltbar sind, wonach eine möglichst weitgehende Einlösung der Kriterien „vollständige Handlung“ und „Selbststeuerung“ zu positiven Effekten bei Motivation und Kompetenzentwicklung führt.

3. Anmerkungen zur Haltbarkeit der Annahmen zu Vorteilen handlungsorientierter Vermittlungs- und Erarbeitungsformen

Wenn man die Annahmen zu Vorteilen handlungsorientierter Vermittlungs- und Erarbeitungsformen überprüfen will, ist man auf vergleichende Untersuchungen angewiesen, bei welchen die Vermittlungsmethode als unabhängige Variable systematisch variiert wird und Effekte dieser Variation erfaßt werden. Solche Untersuchungen sind allerdings Mangelware. Im Bereich Benachteiligtenförderung sind mir leider überhaupt keine Untersuchungen bekannt, so –

¹ Bezogen auf die künftigen Arbeitszuschnitte von Lernbeeinträchtigungen können hier möglicherweise Befunde, die in anderen Kontexten gewonnen wurden auch nicht ohne weiteres generalisiert werden.

daß ich hier nur Befunde aus anderen Segmenten vorstellen und daran den Versuch anschließen kann, deren Relevanz für den Benachteiligtenbereich zu ergründen.

Im Bereich der beruflichen Ausbildung liegen uns vielfältige Befunde aus der Modellver- suchsforschung vor, die positiv auffällige Motivationsausprägungen bei Lernenden feststellen, welchen im Lernprozeß Freiräume zur Selbststeuerung eingeräumt werden². Gestützt wird die Annahme zu motivationalen Vorteilen selbstgesteuerter Lehr-Lernprozesse auch durch sogenannte Selbstbestimmungstheorien der Motivation, wie sie beispielsweise von Deci/Ryan und Csikszentmihalyi vertreten werden³. Aus einer neueren Längsschnittstudie wissen wir, daß das Motivierungspotential des Unterrichts, zusammengefaßt in Form der Variablen Anforderungswechsel, Vollständigkeit der Aufgabe, Wichtigkeit der Aufgabe, Autonomie und Rückmeldung zum Lernprozeß vom ersten bis zum dritten Ausbildungsjahr stark abfällt⁴. Von herausragender Bedeutung scheint mir der Befund, wonach Kompetenzerleben, soziale Einbindung, Autonomie, angemessenes Anforderungsniveau, Klarheit der Instruktion und Relevanzzuschreibung sich durchgängig als zentrale Faktoren für die Motivationsentwicklung erweisen⁵. D.h., Selbststeuerung und Handlungsorientierung sichern nicht automatisch eine positive Motivationsentwicklung, entscheidender sind vielmehr dahinter liegenden Variablen wie Kompetenzerleben, soziale Einbindung etc. Mit anderen Worten, wenn ein an Selbststeuerung und Handlungsorientierung ausgerichteter Lehr-Lernprozeß aufgrund hoher Komplexität Kompetenzerleben nicht zuläßt und mit deutlichen Überforderungstendenzen einhergeht, dann stellt sich weder eine positive Motivations- noch eine positive Kompetenzentwicklung ein. Darüber hinaus müssen wir die Erkenntnis berücksichtigen, wonach es keineswegs selbstverständlich ist, daß mit bestimmten Lehrmethoden alle wünschenswerten Kompetenzaspekte gleichermaßen vorteilhaft gefördert werden können. Ich will das an einem Beispiel verdeutlichen, das auf eine Studie in der kaufmännischen Ausbildung zurückgeht, deren grundlegender Befund jedoch auch in anderen Bereichen immer wieder bestätigt wird.

Untersucht wurde von Stark u.a., wie sich die Kombination von geleitetem und ungeleitetem Lernen sowie uniforme und multiple Planspielaufgaben⁶ auf die intrinsische Lernmotivation

² Beispielhaft verweisen möchte ich hier auf die Erfahrungen mit Juniorenfirmen (Fix 1987) und mit leittextgestütztem Lernen (Nickolaus 1990).

³ Deci/Ryan 1993; Csikszentmihalyi 1993

⁴ Die Varianzaufklärung sinkt von 38 % im ersten über 20 % im zweiten auf 7 % im dritten Ausbildungsjahr (Hardt u.a. 1996, S. 128 ff.)

⁵ Prenzel u.a. 1996

⁶ Geleitetes Lernen bedeutet, daß die Lehrkraft den Erarbeitungsprozeß steuert, in der ungeleiteten Variante wird diese Steuerung den Lernenden selbst überlassen. Uniforme Planspielaufgaben sind gekennzeichnet durch

und verschiedene Kompetenzaspekte auswirken. Ihre Befunde zeigen, daß multiple Planspielaufgaben, d.h. Aufgaben mit Anforderungswechsel, eine signifikant höhere intrinsische Motivation nach sich zieht. Am schlechtesten schneiden geleitete uniforme Lernkontexte in Bezug auf die intrinsische Lernmotivation ab (Stark u.a. 1996, S. 29 ff.).

Man könnte diesen Befund auch so deuten, daß weniger das Ausmaß der Fremd- oder Selbststeuerung im Lernprozeß die Lernmotivation bestimmt, als der Anforderungswechsel. Komplizierter wird die Befundlage, wenn die Ergebnisse von Stark u.a. zu den differentiellen Effekten der Lehr-/Lernarrangements auf den Erwerb von Handlungskompetenz einbezogen werden. Stark u.a. modellieren ihr Modell von Handlungskompetenz aus drei Komponenten (Stark u.a. 1996, S. 24):

- Die erste Komponente umfaßt jene Kompetenzen, die erforderlich sind, um mit wiederkehrenden Anforderungen effizient umgehen zu können. Operationalisiert wurde diese Kompetenz über den Gewinn, den die Schüler in einem Planspiel erzielten.
- Die zweite Komponente bezeichnen Stark u.a. als mentale Modelle, deren Ablaufenlassen in Bezug auf eine Problemstellung in einer Art inneren Probehandelns Prognosen zum Ergebnis von Handlungen bzw. Handlungsalternativen erlauben. In der Terminologie der Berufspädagogen spricht man in diesem Zusammenhang üblicherweise von Methodenkompetenz.
- Die dritte Komponente umfaßt das Sachwissen, wie z.B. Kenntnis der Größen, die eine Situation bestimmen, und Wissen über deren Wechselwirkungen.

die Beibehaltung der veränderlichen Variablen, bei multiplen Planspielaufgaben kommen zusätzliche Einflußgrößen hinzu, wodurch die Komplexität erhöht wird.

	uniform	multipel
ungeleitet	<p>SW, MM, PL</p> <p>LM</p> <p>SLE</p>	<p>SW; MM, PL</p> <p>LM</p> <p>SLE</p>
geleitet	<p>SW; MM, PL</p> <p>LM</p> <p>SLE</p>	<p>SW; MM, PL</p> <p>LM</p> <p>SLE</p>

Übersicht 1: Differenzielle Effekte verschiedener Unterrichtsformen auf Kompetenzentwicklung, Lernmotivation und Selbsteinschätzung des Lernerfolgs (Überblick im Anschluß an Stark u.a. 1996, S. 29 ff.)⁷.

Ich will mich darauf beschränken auf vier Aspekte dieses Befundes aufmerksam zu machen. Erstens führt das ungeleitete multiple Lehr-/lernarrangement in allen Kompetenzaspekten zu vergleichsweise bescheidenen Lernergebnissen obgleich die Lernmotivation überdurchschnittlich ausgeprägt ist.

Zweitens sind es die geleiteten Lehr-/Lernarrangements, die durchgängig mit den besten Ergebnissen im Kompetenzerwerb einhergehen. Dies deutet darauf hin, daß Selbststeuerung von Lernprozessen bei starker Ausprägung und „hoher“ Komplexität der Aufgaben in Überforderung und mangelnde Klarheit im Lernergebnis umschlagen kann.

Drittens scheint es so, daß es unter Berücksichtigung der Entwicklung verschiedener Kompetenzaspekte und intrinsischer Lernmotivation kein ideales Lehr-/Lernarrangement zu geben scheint. Oder pointierter formuliert: das Lehr-/Lernarrangement, das zu den besten Ergebnissen im Sachwissen und der Methodenkompetenz führt, geht zugleich mit der geringsten in-

⁷ Legende: SW- Sachwissen; MW- mentale Modelle bzw. Methodenkompetenz; PL- Problemlösen; LM- Lernmotivation; SLE- Selbsteinschätzung des Lernerfolgs; groß und fett- stärkste Ausprägung; groß aber nicht fett- zweitstärkste Ausprägung; klein- schwache Ausprägung.

trinsischen Lernmotivation einher. Von ähnlichen Befunden berichten Helmke/Weinert auch bezogen auf eine groß angelegte Studie im Hauptschulbereich (Helmke/Weinert 1997).

Offen ist allerdings, wie sich dies langfristig entwickelt. Hinweise auf langfristige Vorteile erhöhter Lernmotivation, auch in der Kompetenzentwicklung in den Dimensionen deklarativen und prozeduralen Wissens geben Ergebnisse aus der Modellversuchsforschung (Nickolaus u.a. 1990).

Viertens ist bemerkenswert, daß die Selbsteinschätzungen der Schüler zum Lernerfolg in allen drei Kompetenzaspekten im Widerspruch zu den realen Lernergebnissen stehen und dort am besten ausfallen, wo sie auf sich selbst gestellt sind.

Wichtig scheint mir an dieser Stelle auch der Hinweis, daß Unterrichtsmethoden vergleichsweise schwache Bestimmungselemente für die Kompetenzentwicklung der Lernenden darstellen. Deutlich größeres Gewicht kommt, wie die folgende aus Helmke/Weinert entnommene Übersicht zeigt, z.B. der Qualität und Quantität der Lehre⁸, Lehr-/Lernstrategien, Bekräftigungslernen, remedialem Lernen, kognitiven Schülermerkmalen und der häuslichen Umwelt der Lernenden zu (Helmke/Weinert 1997, S. 78).

Eine herausgehobene Bedeutung kommt auch den Vorkenntnissen zu, die nicht nur individuelle Fortschritte, sondern auch den Spielraum für den möglichen Unterrichtserfolg in einer Klasse von vornherein begrenzen (Helmke/Weinert 1997, S. 144 ff.).

Zweifel an durchgängigen Vorzügen problem- bzw. handlungsorientierter Lernumgebungen speisen sich aus der ATI-Forschung⁹, deren Ergebnisse – trotz erheblicher Einschränkungen (vgl. z.B. Bracht 1975; Helmke/Weinert 1997; Terhart 1997, S. 81 – 84) – Belege für die Überforderung unsicherer, ängstlicher und schwächerer Schüler in wenig strukturierten Unterrichtsformen erbrachten (Flammer 1975). Einschlägige Hinweise liegen auch zum Bereich der beruflichen Ausbildung vor (Fuchs 1997, Kenner 1999).

Verwiesen sei an dieser Stelle auch nochmals auf den oben bereits erwähnten Befund, daß verschiedene Lernziele zu instruktionalen Konflikten führen können und beispielsweise situierte Problemlösefähigkeit in komplexen, handlungsorientierten Lehrarrangements zu Lasten deklarativen Wissens gefördert wird oder auch motivationale und kognitive Effekte konfliktieren (Stark u.a. 1996, S. 24; Helmke/Weinert 1997, S. 149 – 151; Helmke 1988; Helm-

⁸ Hinter den Schlagworten wie z.B. der Qualität und Quantität, die in dieser Übersicht aufgeführt sind, verbergen sich in den jeweiligen Untersuchungen je eigene Indikatoren. Bei der Quantität können wir davon ausgehen, daß weniger die nominale Unterrichtszeit als die tatsächlich für Lernprozesse genutzte Zeit mit der Lernleistung zusammenhängt. Zur Qualität sei hier beispielhaft auf die unten thematisierten Merkmale wie Klarheit, Langsamkeitstoleranz etc. verwiesen.

ke/Schrader 1990). So zeigt z.B. eine in der Hauptschule durchgeführte Studie, dass sich jene Unterrichtsmerkmale, die als stärkste Bedingungsfaktoren einer günstigen Leistungsentwicklung hervortraten (Klarheit, individuelle fachliche Unterstützung und intensive Nutzung der Unterrichtszeit für die Behandlung von Stoff), zumindest partiell als Risikofaktoren für die Entwicklung einer positiven affektiven Einstellung zum Lernen erwiesen (Helmke/Weinert 1997, S. 150). Um sowohl bei den kognitiven als auch den affektiv-motivationalen Zielen überdurchschnittliche Ausprägungen zu erzielen, „scheint es günstig zu sein, wenn die sechs Unterrichtsmerkmale (Klassenführung, Aufgabenorientierung, Klarheit, Adaptivität, Langsamkeitstoleranz und affektives Klima) ein möglichst ausgeglichenes Profil bilden“ (Helmke/Weinert 1997, S. 151; Helmke/Schrader 1990). Die dabei identifizierten begünstigenden Merkmale sind nicht zwingend notwendiger Natur, sondern können gegebenenfalls kompensiert werden.

Übersicht 2: Zusammenstellung von Metaanalysen über Determinanten der Schulleistung

Determinanten	Anzahl der Studien	Durchschnittl. <i>r</i>
Soziale Kontextbedingungen	153	.18
Beziehung zu Gleichaltrigen	12	.19
Häusliche Umwelt	118	.31
Konsum von Massenmedien	23	-.06
Schule	781	.12
Ziele und Politik	307	.12
Organisation (z.B. Klassengröße, traditionelle oder offene Klassenzimmer)	372	-.02
Lernumwelt (z.B. Zusammenhalt in der Klasse, curriculares Schwierigkeitsniveau)	201	.26
Lehrer	329	.21
Lehre (Instruktion)	1854	.22
Quantität	110	.38
Qualität	41	.47
Lehrmethoden	1763	.17
Spezielle Instruktionmethoden	2541	.14
Individualisierung	467	.07
Computerunterstützung	557	.15
Tutorensysteme	218	.25

⁹ Untersucht wurden in der ATI-Forschung (aptitude-treatment interaction) Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden, also z.B. ob kognitiv schwächere oder stärkere Schüler bei verschiedenen Lehrmethoden „besser“ lernen.

Zielerreichendes Lernen	106	.25
Hausaufgaben	44	.21
Instruktionsmedien	657	.14
Schülermerkmale	1455	.24
kognitive	484	.44
affektive	355	.12
Lernstrategien	714	.28
Bekräftigungslernen	76	.49
remediales Lernen	97	.30

Quelle: Helmke/Weinert 1997, S. 78

In eigenen Untersuchungen bei Elektroinstallateuren sind wir u.a. der Frage nachgegangen, inwieweit sich die leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schüler in ihrer Motivations- und Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit von der eingesetzten Lehrmethode unterscheiden. Ergebnis der Untersuchungen war, daß sich sowohl Leistungsstarke als auch Leistungsschwache in direktiven Formen, d.h. in Lehrformen in welchen die Lehrkraft den Lernprozeß steuert, im Sachwissen besser entwickeln. Bei der Problemlösefähigkeit sind hingegen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Effekten handlungsorientierter und direkter Unterrichtsformen auszumachen. Im motivationalen Bereich weisen die Leistungsschwachen und Leistungsstarken in handlungsorientierten Vermittlungsformen bessere Werte auf. Die Leistungsschwachen entwickeln sich allerdings motivational negativ in beiden Unterrichtsformen, die Leistungsstarken positiv in beiden Unterrichtsformen.

In einer ähnlich angelegten Untersuchung bei Zimmerern bestätigen sich Befunde aus der ATI-Forschung. D.h. leistungsschwache Schüler profitieren eher von geleitetem Unterricht, leistungsstärkere von eher handlungsorientiertem und durch ein hohes Maß an Selbststeuerung gekennzeichnetem Unterricht.

Was können wir aus den hier referierten Befunden für die Praxis, d.h. auch für die Bildungspraxis in Berufsbildungswerken gewinnen? Ich will mit aller gebotenen Vorsicht in abschließenden Empfehlungen versuchen eine Antwort auf diese Frage zu geben.

4. Empfehlungen für die Praxis

1. Die Befundlage ist ungeeignet, die einen oder anderen Lehrformen als die allein zielführenden auszuweisen. Vielmehr scheint es so, daß verschiedene Kompetenzaspekte und

spezifische Ausgangsbedingungen der Lernenden je eigene Entscheidungen bei der Wahl des Lehr-Lernarrangements nahe legen.

2. Bei Leistungsschwächeren besteht bei handlungsorientierten, durch ein hohes Maß an Selbststeuerung gekennzeichneten Lehr-Lernformen die Gefahr der Überforderung. Ich selbst würde daraus allerdings nicht den Schluß ziehen, mit dieser Gruppe nicht handlungsorientiert zu arbeiten. Vorteilhafter scheint mir, handlungsorientierte Elemente im theoretischen Unterricht in komplexitätsreduzierter Form einzusetzen, mit dem Ziel, eine möglichst gute Adaption an die Möglichkeiten der Lernenden zu sichern. Wichtig scheint gerade für diesen Kreis hinreichende Zeit zum Üben.
3. Nahezu für alle Lernenden erweisen sich gestützte Lehr-Lernformen als vorteilhaft, in welchen die Lehrkraft bedarfsbezogen unterstützt und Defizite der Lernenden in der Selbststeuerung des Lernprozesses kompensiert. Das gilt insbesondere auch für die Schwächeren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Sicherung des Lernergebnisses durch die Lehrkräfte, d.h., selbst wenn die Auszubildenden eine Aufgabe eigenständig bewältigt haben, ist keineswegs gesichert, daß sie auch das allgemein Gültige erfassen, das daran erkannt werden kann. Für die Übertragung auf andere Situationen ist dieser Schritt jedoch von zentraler Bedeutung.
4. Zumindest genauso wichtig, wenn nicht wichtiger als die Unterrichtsform, ist die innerhalb der Unterrichtsform erreichte Unterrichtsqualität. Wichtige Qualitätsindikatoren sind z.B. Adaptivität, Langsamkeitstoleranz, Klarheit, Klassenführung, Aufgabenorientierung und affektives Klima.
5. Nicht nur für Schwächere, aber für diese im besonderen Maße, sind Übungen zur Automatisierung, angemessene Komplexität und Realitätsnähe und die Variation der Aufgaben nötig, um an typischen Aufgaben Lösungswege zu erarbeiten (multiple Kontexte und Perspektiven).
6. Für diese Vorschläge sprechen auch die von Kobi in diesem Band skizzierten lernrelevanten Personenmerkmale von Lernbehinderten. Am Beispiel: Schwierigkeiten bei der Symbolerfassung, Transferprobleme zwischen der Symbolebene (Sprache) und der Handlungsebene, die Neigung zu aspekthaftem Wahrnehmen (Feldverengung), verkürzte Zeitperspektiven, verstärkte Detailverhaftung, Schwierigkeiten mit unsichtbaren Zusammenhängen, Schwierigkeiten mit der Handlungsorganisation, erhöhtes Übungsbedürfnis, fragmentarisch-collagenhafte Wissensstrukturen und mangelnde eigene Strukturierungsfähigkeit sprechen ausnahmslos für die systematische Anleitung des Lernprozesses. Der Anspruch solch geleitete Lehr-Lernprozesse im Rahmen vollständiger Handlungen zu re-

alisieren, ist immer auszubalancieren mit dem Anspruch der Adaptivität, d.h. der Anpassung an die Lernvoraussetzungen.

Literatur

- Beck, K./ Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 14. Stuttgart 1998
- Beck, K./ Heid; H. (Hrsg.): Lehr- Lern- Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 13. Stuttgart 1996
- Bracht, G.H.: Experimentelle Faktoren in Beziehung zur Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. In: Schwarzer/Steinhagen 1975, S. 94-108.
- Csikszentmihalyi, M.: Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile. In: Tun aufgehen. 5. Auflage. Stuttgart 1993.
- Fuchs, J.: Schwächere Auszubildende und neue Methoden der Berufsausbildung dargestellt am Beispiel der Leittextmethode. Universität Stuttgart, Diplomarbeit. 1993.
- Hardt, B./Zaib, V./Kleinbeck, U./Metz-Göckel, H.: Untersuchungen zu Motivierungspotential und Lernmotivation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Heid, H., 1996, S. 128-149.
- Helmke, A./Schrader, F.E.: Zum Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des Schulunterrichts. In: Knopf, M./Schneider, W. (Hrsg.): Entwicklungen. Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – pädagogische Konsequenzen. Göttingen 1990, S. 180-200.
- Helmke, A./Weinert, F.E.: Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie Bd. 3. Hogrefe: Göttingen u.a. 1997, S. 71-176.
- Kenner, M.: Förderung sozialer Kompetenzen. Ein Unterrichtsbeispiel zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit im Fach Gemeinschaftskunde an berufsbildenden Schulen. DEUGRO: Esslingen 1999 (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 22, S. 421-462).
- Nickolaus, R.: Handlungsorientierung als dominierendes didaktisch-methodisches Prinzip in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96. Band, Heft 2. 2000, S. 190-206.

Prenzel, M. u.a.: Selbstbestimmtes motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, K./Heid, H., 1996, S. 108-127.

Prenzel, M./Drechsel, B./Kramer, K.: Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. In: Beck, K./ Dubs, R., 1998, S. 169-187.

Stark, R./Gruber, H./Graf, M./Renkl, A./Mandel, H.: Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Aspekte. In: Beck, K./Heid, H., 1996, S. 23-36..

Terhart, E.: Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim/München 1997