

Gut gemeint?

Handlungskompetenz im Lernfeldkonzept und ihre Schwierigkeiten

Verfasser

Name, Vorname: Patrick Pricken

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	2
Handlungskompetenz in unterschiedlichen Ansätzen	3
Von Handlungs- und Kompetenzorientierung	3
<i>Handlungsorientierte Definitionen von Handlungskompetenz.....</i>	<i>4</i>
<i>Kompetenzanalytische Definitionen von Handlungskompetenz.....</i>	<i>5</i>
<i>Alternative: Kernkompetenzen ökonomischer Bildung.....</i>	<i>8</i>
Gruppe, Gruppe, Gruppe!.....	10
<i>Die Voraussetzungen für Kooperatives Lernen</i>	<i>12</i>
<i>Von Meta- und Schmeta-Analysen</i>	<i>15</i>
Handlungskompetenz und Handlungsorientierung	18
Literaturverzeichnis.....	21

Abkürzungsverzeichnis

bspw. = beispielsweise

bzw. = beziehungsweise

d. h. = das heißt

DeGöB = Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung

ebd. = ebenda

Hrsg. = Herausgeber

KMK = Kultusministerkonferenz

o. g. = oben genannt_e_r

S. = Seite

s. o. = siehe oben

s. u. = siehe unten

SuS = Schülerinnen und Schüler

u. a. = unter anderem

vgl. = vergleiche

z. B. = zum Beispiel

Handlungskompetenz in unterschiedlichen Ansätzen

Wer sich mit dem Lernfeldkonzept für Berufsschulen beschäftigt, wie es die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer Handreichung von 2007 definiert, der stößt sehr schnell auf den Begriff der *Handlungskompetenz*. Die Entwicklung dieser Handlungskompetenz soll Leitziel der beruflichen Bildung sein; umso schwerer wiegt die Tatsache, dass die Definition dieser Kompetenz keineswegs eindeutig ist. Ein Blick in die Literatur entdeckt verschiedenste Ansätze, um Handlungskompetenz einzugrenzen. Ohne eine eindeutige Definition aber stehen Lehrpersonen vor dem Problem, wie sie Handlungskompetenz fördern können und ihren Unterricht diesbezüglich evaluieren sollen. Die Gefahr ist, dass Schlagworte übrig bleiben, die unreflektiert für den eigenen Unterricht übernommen werden und keinesfalls ausreichen, um Schüler und Schülerinnen (SuS) auf die Anforderungen der modernen Lebens- und Arbeitswelt vorzubereiten.

In der folgenden Arbeit wird zunächst auf die unterschiedlichen Ansätze zur Handlungskompetenz eingegangen. Dabei wird auch der Ansatz der KMK auf logische Schwächen hin überprüft und festgestellt, dass die Handreichung von 2007 keinesfalls der Unsicherheit Abhilfe geschaffen hat. Anschließend wird ausgehend von dieser Unsicherheit das Paradigma der Handlungsorientierung und seine Umsetzung in der Praxis kritisch begutachtet; hier wird besonders auf die Methode des *Kooperativen Lernens* eingegangen. Damit soll ein Eindruck verschafft werden, welche Herausforderungen auf Lehrpersonen in der Berufsschule warten und wie sie ggf. diesen Herausforderungen begegnen können.

Von Handlungs- und Kompetenzorientierung

Schule hat drei grundlegende Funktionen: Legitimation, Selektion und Allokation und schließlich Qualifikation. Dennoch spricht im heutigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs kaum noch jemand von Qualifikation als Leitidee (beruflicher) Bildung; vielmehr ist die Kompetenz – genauer die Handlungskompetenz – zum Schlagwort geworden, dem schulisches Handeln unterworfen sein soll. Es ist jedoch fraglich, ob mit der terminologischen Veränderung auch eine inhaltliche solche einhergegangen ist, oder ob alte Inhalte nur in einem neuen Kleid vermittelt werden. Die Antwort dieser Frage bedingt, dass die Definition von Handlungskompetenz untersucht und auf Stichhaltigkeit geprüft wird.

Bei dem Versuch dieser Prüfung jedoch stößt man zunächst auf das Problem, dass es keine einheitliche Definition dieses Begriffes gibt. So führen bspw. Hensgen et al gleich vier verschiedene Definitionen auf¹, bevor sie sich Blum et al in ihrem Versuch anschließen, alle Definitionen zwei Richtungen zuzuweisen, nämlich den *handlungsorientierten* Definitionen einerseits und den *kompetenz-analytischen* Definitionen andererseits.

Handlungsorientierte Definitionen von Handlungskompetenz

Die Ansätze, die sich als handlungsorientiert beschreiben lassen, konzentrieren sich in ihrer Definition von Handlungskompetenz auf den ersten Teil dieses Kompositums, die *(vollständige) Handlung*: »Unter einer Handlung versteht man ein zielgerichtetes Verhalten, bei dem bestimmte Materialien bzw. Maßnahmen bewusst eingesetzt werden, um ein bestimmtes Ergebnis zu fördern. Eine vollständige Handlung umfasst Planen, Durchführen und Kontrollieren.«²

In den handlungsorientierten Ansätzen ist Handlungskompetenz demnach die Fähigkeit, anhand einer Ausgangssituation die zur Erreichung eines Ziels nötigen Schritte zu planen, diese durchzuführen und nach der Durchführung zu überprüfen, ob das Ziel erreicht wurde und wie effektiv sowie effizient der Plan war. Zur Durchführung werden vorhandene *Handlungsschemata* benötigt, eingeübte Handlungsabfolgen, die in bekannten Situationen aktiviert werden und auch auf neue Situationen übertragen werden können. Die Verinnerlichung dieser Schemata erfolgt durch Ausführung derselben und anschließende Reflexion.

Neben den Schemata können auch motivationale und kognitive Prozesse eine Rolle bei der Handlung spielen, wenn die Definitionen sich eher an der Handlungsregulationstheorie von Hacker und Volpert orientieren – auch hier sind aber bekannte Handlungsschemata Grundlage des Verhaltens.

Daraus ergibt sich, dass die Anzahl der Schemata grundlegend die Handlungskompetenz eines Subjekts bestimmt – je mehr Schemata zur Verfügung stehen, desto mehr unterschiedliche Situationen können bewältigt werden und desto komplexer können einzelne Schemata miteinander verknüpft werden, wenn

¹ vgl. Hensgen et al (2000), S. 31 f.

² ebd., S. 32

dies die Situation erfordert. Dies wiederum bedingt für den Unterricht die Einübung und Reflexion von Schemata; im schlimmsten Falle könnte hier einer Art Fließbandpädagogik das Wort geredet werden, in der nur kleinstschrittige Handlungen eingeübt werden, um die Zahl verfügbarer Handlungen – und damit die potenzielle Handlungskompetenz – möglichst groß werden zu lassen.

Darüber hinaus gewinnen in dieser Auffassung Schemata an Bedeutung, je vielseitiger sie sich einsetzen lassen und je geringer die notwendige Anpassung ist, um sie in neuen Situationen anzuwenden. Welche Handlungsschemata man zum Gegenstand des Unterrichts macht, sollte also u.a. durch die Prüfung dieser Vielseitigkeit legitimiert werden – eine Abweichung vom von der KMK geforderten Bezug an lebensweltlichen Situationen; mit einem Fokus auf die Handlung gerät die Lehrperson also in Gefahr, das eigentliche Ziel des Unterrichts aus den Augen zu verlieren.

Ein weiteres Resultat dieser Handlungsdefinitionen kann sowohl positiv wie negativ interpretiert werden. Wenn Handlung als zielgerichtetes Verhalten verstanden wird und die Kontrolle unter der Maßgabe durchgeführt wird, ob das Ziel erreicht wurde, dann ist diese Erreichung des Ziels maßgeblich für die Bewertung von Handlungskompetenz. Mit anderen Worten ist es von geringerer Bedeutung, welche Schemata verwendet wurden, solange das Ergebnis »stimmt«. Insofern kann ein Handlungsschema, das für eine Prüfungsaufgabe Betrug vorsieht – z.B. abschreiben – als ebenso erfolgreich bewertet werden wie eine langwierige Vorbereitung auf die Prüfung, vielleicht sogar unter Effizienzmaßstäben als erfolgreicher. Eine derart auf den *Output* fokussierte Sichtweise kann nachgerade dazu führen, dass die eigentlichen Fähigkeiten der SuS aus dem Blick geraten.

Kompetenzanalytische Definitionen von Handlungskompetenz

Bei den kompetenzanalytischen Ansätzen stehen im Gegensatz zu den vorherigen Definitionen die *Kompetenzen* im Vordergrund, die als Voraussetzung für erfolgreiches (berufliches) Handeln gelten können. Die Handlungskompetenz ist dabei die übergeordnete Kompetenz, der unterschiedliche Teilkompetenzen untergeordnet werden.

Gängig ist hierbei die Unterteilung der Handlungskompetenz in Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz wie bei Bader / Müller³, womit aber keineswegs das Ende des Kompetenzkatalogs erreicht ist. Pätzold hat bspw. auch eine Dimensionierung vorgenommen, in der die Personalkompetenz als vierte eigenständige Teilkompetenz aufgeführt wird⁴.

Nicht jedoch die KMK, die in ihrer Handreichung analog zu Bader davon spricht, dass Handlungskompetenz aus den drei Bereichen *Fachkompetenz*, *Human-kompetenz* und *Sozialkompetenz* besteht. Diese letzte Unterteilung muss als für den Unterricht relevante angesehen werden, was nicht bedeutet, dass sie ohne Probleme wäre.

Diese Probleme beginnen mit der Zielsetzung des Unterrichts: »Bei der Unterrichtsgestaltung sollen jedoch Unterrichtsmethoden, mit denen Handlungskompetenz unmittelbar gefördert werden, besonders berücksichtigt werden.«⁵ Auch die Bezeichnung der Lernfelder »soll die berufliche Handlungskompetenz zum Ausdruck bringen, die im Rahmen der Ausbildung zu vermitteln ist«⁶, und im Ziel »wird die Handlungskompetenz, die am Ende des schulischen Lernprozesses in einem Lernfeld erwartet wird, umfassend beschrieben.«⁷

Die Dimensionen der Handlungskompetenz kommen also in der weiteren Diskussion nicht zum Tragen; es ist nicht erforderlich, Fach-, Sozial- oder Humankompetenz zu fördern und dadurch indirekt Handlungskompetenz zu fördern. Vielmehr wird Handlungskompetenz direkt – oder, wie es bei der KMK heißt, unmittelbar – gefördert, und dadurch werden in nicht genauer beschriebenen Anteilen auch die Dimensionen dieser Handlungskompetenz gefördert. Es ist unklar, warum diese Unterteilung überhaupt vorgenommen wird, zumal sie nur zu der folgenden Unklarheit beitragen, wenn weitere Kompetenzen definiert werden.

³ vgl. Bader/Müller (2002), S. 178

⁴ vgl. Pätzold (1999), S. 58

⁵ KMK (2007), S. 8

⁶ ebd., S. 18

⁷ ebd., S. 19

Bei Bader / Müller lässt sich eine Formulierung finden, in der die Problematik der Dimensionen Fach-, Sozial- und Humankompetenz deutlich wird: »Diese Dimensionen sind keineswegs isoliert zu verstehen, sie bedingen einander, sind miteinander vernetzt (...), doch benennen sie Schwerpunkte, die im Prozess der Entwicklung von Handlungskompetenz zu beobachten und auf deren hinreichende Ausprägung zu achten ist.«⁸ Die Kompetenzdimensionen lassen sich also einerseits getrennt voneinander benennen und betrachten, aber gleichzeitig sind sie untereinander vernetzt, d.h. es bestehen Verbindungen zwischen ihnen – mehr noch, sie »bedingen einander«: Ohne Sozialkompetenz also keine Humankompetenz, ohne Humankompetenz keine Fachkompetenz, und ohne Fachkompetenz keine Sozialkompetenz, womit sich der logische Zirkelschluss offenbart. Gleichsam wird deutlich, dass man keine dieser Dimensionen gesondert fördern kann, sondern immer auf die Handlungskompetenz rekurren muss, wenn weitere Kompetenzen benannt werden.

In der KMK-Handreichung werden drei solcher Kompetenzen benannt und auch gleich systematisiert: »Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind *Methodenkompetenz*, *kommunikative Kompetenz* und *Lernkompetenz* [Hervorhebung PP].«⁹ Direkt, nachdem Handlungskompetenz in drei Dimensionen eingeteilt wurde, folgen weitere Unterkompetenzen, die gleichwohl die gerade vorgenommene Einteilung nicht fortsetzen. Auch, indem also bspw. Methodenkompetenz gefördert wird, werden die drei Kompetenzdimensionen mitgefördert – eine genauere Aufschlüsselung oder Schwerpunktsetzung erfolgt nicht, möglicherweise, weil das Konzept der Kompetenzdimensionen zu unklar ist, um eine solche zu erlauben. Auch die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) ordnet ihre Kernkompetenzen (s.u.) keineswegs den einzelnen Dimensionen zu.

Wenn aber diese Dimensionen untrennbar miteinander verbunden sind und sich sogar gegenseitig bedingen, wenn untergeordnete Kompetenzen nicht einzelnen Dimensionen zugeordnet werden können, wenn zudem der Unterricht auf die Förderung von Handlungskompetenz abzielt und diese Kompetenz direkt und nicht über die Förderung der Kompetenzdimensionen erreicht werden soll,

⁸ Bader/Müller (2002), S. 177

⁹ KMK (2007), S. 11

dann stellt sich die Frage nach dem Sinn und Nutzen dieser Dimensionen als eigenständige solche.

Alternative: Kernkompetenzen ökonomischer Bildung

Die DeGöB formuliert in ihren Bildungsstandards eine alternative Herangehensweise zu den Kompetenzdimensionen und Teilkompetenzen der KMK. Dort wird Bezug genommen auf »[d]ie von der ökonomischen Bildung zu fördernden Kompetenzbereiche der Orientierungs-, Urteils-, Entscheidungs-, und Handlungsfähigkeit als Konsumenten, Berufswähler, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger«¹⁰, wobei durch den Einbezug des Wirtschaftsbürger durchaus ein über den Beruf hinausgehendes Konzept aufgestellt wird – gleichzeitig wird im Diskurs die Handlungskompetenz an der Berufsschule oft als *berufliche* Handlungskompetenz bezeichnet, ohne dass dadurch eine klar erkennbare Eingrenzung vorgenommen würde. Insofern können die Teilkompetenzen der DeGöB durchaus als Alternative angesehen werden – auch wenn die konkrete Ausgestaltung diese Sichtweise nicht unterstützt.

Die DeGöB unterscheidet also folgende fünf Teilkompetenzen ökonomischer Bildung: *Entscheidungen ökonomisch begründen, Handlungssituationen ökonomisch analysieren, Ökonomische Systemzusammenhänge erklären, Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten* und schließlich *Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen*.

Diese fünf Teilkompetenzen ordnen sich nicht explizit in die Dimensionen der Handlungskompetenz ein, wie sie von der KMK aufgestellt wurden. Trotzdem erfüllen sie die Anforderungen der KMK-Handreichung an die Bildungsziele der Berufsschule, die »zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen«¹¹ soll. Auch die Definition von Handlungskompetenz – mit Ausnahme der drei Dimensionen – wird abgedeckt: Handlungskompetenz »... wird hier verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in berufli-

¹⁰ DeGöB (2009), S. 4

¹¹ KMK (2007), S. 7

chen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.«¹²

Allerdings verbietet die Spezifizierung auf ökonomische Inhalte, die Teilkompetenzen als umfassende Entsprechung von Handlungskompetenz zu verstehen; für speziell berufliche Handlungskompetenz kann diese Behauptung jedoch durchaus aufgestellt werden.

Auffällig ist, dass sich die Teilkompetenzen an den Ausführungen der Klieme-Expertise orientiert. Diese wiederum rekurriert in ihrem Kompetenzbegriff ausdrücklich auf Weinert und definiert diese als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«¹³; zudem wird in einer Fußnote expliziert: »Der hier verwendete Begriff von „Kompetenzen“ ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder „Domänen“«¹⁴.

Ganz, wie es die Klieme-Expertise fordert, sind die Teilkompetenzen der DeGöB konkretisiert, damit sie »in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* [Hervorhebung im Original, PP] überprüft werden können«¹⁵. Damit legt die DeGöB bzw. die Klieme-Expertise den Finger in die Wunde: die Empfehlungen der KMK sind keinesfalls konkret, sondern vage und durch ihre Teildimensionen dazu verwirrend ausgestaltet. Die Umsetzung in operationalisierbare Bildungsziele wird den Lehrern bzw. den Schulen überlassen.

¹² ebd., S. 10

¹³ Klieme et al (2003), S. 23

¹⁴ ebd., S. 24

¹⁵ ebd., S. 21

An den Teilkompetenzen der DeGöB lässt sich kritisieren, dass sie tatsächlich kein Augenmerk auf die Dimensionen der Handlungskompetenz richten und der Eindruck entstehen könnte, die durch diese Dimensionen ausgedrückten, nicht direkt aus den Fächern oder Lernfeldern extrapolierten Inhalte seien nicht abgebildet: soziale, kommunikative oder auch personale Aspekte kommen nicht ausdrücklich vor. Allerdings sind diese Aspekte durch den Weinert'schen Kompetenzbegriff und die Orientierung an der Befähigung der SuS, Zusammenhänge beurteilen und *gestalten* zu können, durchaus vertreten. Von den Teilkompetenzen geht im Gegenzug eine klare Orientierung am *mündigen Wirtschaftsbürger* aus, die in dieser Klarheit in der KMK-Handreichung nicht zu erkennen ist; dort wird von »sozialer Verantwortung«¹⁶ und der »Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und [der] selbstbestimmte[n] Bindung an Werte«¹⁷ gesprochen, nicht aber davon, ethische Urteile zu fällen und ihnen entsprechend zu handeln, ja sogar gestaltend einzugreifen.

Das größte Problem dieser Teilkompetenzen ist denn auch ihr Fokus auf den Wirtschaftsunterricht; ohne eingehende Diskussion lassen sie sich nicht als allgemeine, lernfeldübergreifende Kompetenzen verwenden. Sie stellen dennoch ein Gegenbeispiel dar, wie man ein Oberziel – berufliche Handlungskompetenz – ohne logisch fragwürdige Systematisierung in Teilkompetenzen zergliedern kann.

Gruppe, Gruppe, Gruppe!

Neben der verwirrenden Systematik sorgt die Handreichung der KMK aber noch für ein weiteres Phänomen, das gerade vor dem Hintergrund der beiden Definitionsrichtungen nach Hensgen bzw. Blum bemerkenswert ist. Einerseits ist die KMK in ihrer Definition der kompetenzanalytischen Richtung zuzuordnen, andererseits fordert sie, zur Umsetzung ihrer Ziele müsse die Berufsschule »den Unterricht an einer für ihre Aufgabe spezifischen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont«¹⁸. Handlungsorientierung ist selbst ein weit gefasster Begriff; Bader führt bspw. elf unterschiedliche Ausprägungen an, von denen über die Orientierung am Konzept der vollständigen Handlung sowie am Erfah-

¹⁶ KMK (2007), S. 11

¹⁷ ebd.

¹⁸ ebd., S. 10

runghorizont der SuS »in der Didaktik weitgehend Konsens«¹⁹ herrscht und von denen eine weitere – die elfte – dem Lernfeldkonzept der KMK zugrunde liege²⁰.

Nun ist die handlungsorientierte Handlungskompetenz – die Befähigung zur vollständigen Handlung – inhaltlich eine andere als das kompetenzanalytische Verständnis desselben Begriffs. Es ist also fraglich, ja sogar zweifelhaft, ob eine Didaktik, die von ersterem ausgeht, in der Lage ist, zweites erfolgreich zu fördern. Stattdessen wäre die Aufgabe, anhand des kompetenzanalytischen Begriffs eine Didaktik zu entwickeln, die gezielt eben diese Idee von Handlungskompetenz fördert. Die KMK jedoch tut dies nicht.

Das Resultat ist, dass Lehrer_innen die Wahl haben: entweder können sie selbst versuchen, geeignete Methoden zu finden oder zu entwickeln, die auf eine verwirrende Begrifflichkeit zugeschnitten sind, oder sie halten sich an eine bekannte, aber möglicherweise ungeeignete Didaktik. Es ist kein Wunder, dass angesichts dieser Wahl an Berufskollegs das Paradigma der Handlungsorientierung gilt und nicht der Fokus auf die tatsächliche Umsetzung des Kompetenzbegriffes, wie ihn die KMK definiert, gelegt wird. Gleichzeitig wird allerdings diese Handlungsorientierung von der KMK selbst eingefordert.

Dies wäre noch wenig problematisch, wenn denn wenigstens diese Handlungsorientierung mit erwiesenen wirksamen Methoden vollzogen würde; stattdessen gilt vielmals die Devise: Hauptsache Gruppenarbeit. Wenn die SuS aktiv sind, dann ist in den Augen vieler Lehrer Handlungsorientierung gewährleistet. Die Idee hinter dieser Handlungsorientierung ist dazu, dass dadurch ein besseres Lernen ermöglicht wird, was dann wiederum implizit auf jegliche Form von Schüleraktivität übertragen wird.

Es gibt allerdings auch Unterrichtskonzepte, die tatsächlich von sich behaupten, erwiesen bessere Lernergebnisse zu erzielen als herkömmlicher Unterricht. Ein solches Konzept ist das *Kooperative Lernen*, von dem behauptet wird, »dass die Schülerinnen und Schüler in einem kooperativen Klassenzimmer erfolgreicher lernen: Sie entwickeln nicht nur ihrer Sozialkompetenzen, sondern auch

¹⁹ Bader (2004), S. 68

²⁰ vgl. ebd.

ihre methodischen und fachlichen Fähigkeiten. Nicht zuletzt steigern sie auch ihr Selbstwertgefühl.«²¹ Während Brüning und Saum erst in ihrem zweiten Band zum kooperativen Lernen kurz über empirische Befunde reden²², ist auf vielen englischsprachigen Seiten der Verweis auf die Forschungsbasis dieses Konzepts allgegenwärtig. So führt z.B. die Kennesaw State University auf ihrer Seite zum Kooperativen Lernen zuerst die Frage auf, warum man dieses Konzept überhaupt einsetzen sollte, und argumentiert ausschließlich über Forschungsergebnisse (»Research has shown that...«²³).

Bevor nun jedoch aufgrund dieser angeblichen empirischen Güte nur noch Gruppenpuzzles im Klassenraum unternommen werden, müssen zwei Fragen gestellt werden: (Wo) Geht Kooperatives Lernen über einfache Gruppenarbeit hinaus und stellt damit möglicherweise ungeahnte Probleme? Wie gut sind die empirischen Befunde tatsächlich?

Diese Fragen sollen im Folgenden beantwortet werden.

Die Voraussetzungen für Kooperatives Lernen

Brüning / Saum definieren folgendes Grundprinzip Kooperativen Lernens: »Denken – Austauschen – Vorstellen«²⁴. Damit ist gleichzeitig angezeigt, was oft als Maßgabe für erfolgreiche Gruppenarbeit oder erfolgreichen handlungsorientierten Unterricht verstanden wird: die SuS arbeiten oder denken alleine, z.B. indem jede_r einen Text durchliest, dann wird sich in Paaren oder einer Gruppe ausgetauscht, und schließlich das gemeinsame Ergebnis der Klasse vorgestellt, je nach Methode mit einer Präsentation oder auch in veränderten Gruppen wie beim Gruppenpuzzle. Sind diese Elemente vorhanden, wird oft von erfolgreicher Handlungsorientierung ausgegangen.

Brüning / Saum warnen allerdings davor: Die »Gleichstellung von Kooperativem Lernen und Lernen in Gruppen (...) kommt hierzulande nicht selten vor, gründet aber auf einem Missverständnis. Denn beides meint mitunter ganz unterschied-

²¹ Brüning/Saum (2008), S. 9

²² vgl. Brüning/Saum (2009), S. 150 ff.

²³ KSU ETC, Online am 31.01.2010

²⁴ Brüning/Saum (2008), S. 17

liche Unterrichtsformen.«²⁵ Mag der o.g. Dreischritt auch das Grundprinzip des Kooperativen Lernens sein, so hat dieses Konzept doch gleichzeitig fünf entscheidende Voraussetzungen, die keinesfalls immer erfüllt sind.²⁶ Selbst bei Brüning / Saum werden diese Voraussetzungen erst in einem späteren Kapitel genannt, anstatt sie gleich zu Beginn anzuführen. Als da wären:

Soziale Kompetenzen – zwar soll wie oben zitiert Kooperatives Lernen soziale Kompetenzen fördern, gleichzeitig aber kann dieses Konzept ohne bereits vorhandene Sozialkompetenz nicht erfolgreich umgesetzt werden. Eine kommunikativ anspruchsvolle Didaktik erfordert von den SuS neben der Fähigkeit zu erfolgreicher Kommunikation außerdem Führungsqualitäten, Entscheidungsfähigkeit, gegenseitiges Vertrauen und die Fähigkeit, Konflikte zu bewältigen.

Positive wechselseitige Abhängigkeit – Kooperatives Lernen funktioniert nur, wenn jedes Gruppenmitglied einen einzigartigen Beitrag zur Gruppenleistung bringen kann, sei es durch die spezielle Aufgabe oder Rolle, die das Mitglied hat, oder durch spezifisches Wissen. Dadurch wird sichergestellt, dass ohne die Anstrengung jedes Gruppenmitglieds der Gruppenerfolg in Frage gestellt wird, um einerseits zu gewährleisten, dass alle SuS aktiv und beteiligt sind, andererseits aber auch den Gruppenzusammenhalt und das gegenseitige Vertrauen zu fördern; die SuS ziehen am gleichen Strang.

Individuelle Verantwortung – nicht nur, dass jedes Gruppenmitglied eine entscheidende Funktion einnehmen soll (s.o.), sondern es soll auch das individuelle und das Gruppenergebnis demonstrieren können. Beispielsweise wird bei einem Museumsrundgang jedes Gruppenmitglied in die Verantwortung genommen, das Plakat der eigenen Gruppe vorzustellen; andere Möglichkeiten könnten individuelle Testverfahren oder eine zufällige Auswahl des Gruppenmitglieds sein, das der Klasse das Ergebnis präsentiert. Individuelle Verantwortung dient der Sicherung von Lernerfolgen und als zusätzlicher Anreiz für die Gruppenmitglieder, nicht nur die eigene Funktion zu erfüllen, sondern auch den anderen Mitgliedern zuzuhören. Um individuelle Verantwortung zu gewährleisten, empfiehlt es sich, keine zu großen Gruppen zu bilden – ansonsten ist das Risiko, als

²⁵ Brüning/Saum (2009), S. 151

²⁶ vgl. Brüning/Saum (2008), S. 132 ff.

Trittbrettfahrer aufzufallen, zu gering, um diese Strategie erfolgreich zu unterbinden.

Reflexion des Gruppen- und Arbeitsprozesses – es ist entscheidend, dass über die Präsentation des Ergebnisses hinaus auch eine Reflexion des Lernprozesses stattfindet. Diese Reflexion kann auf die einzelne Gruppe beschränkt sein oder mit der ganzen Klasse erfolgen. Wiederholte Reflexion gewährleistet, dass eine Verbesserung des Vorgehens in Gang gesetzt wird, wodurch wiederum einerseits die Ergebnisse verbessert werden; andererseits aber werden durch Reflexion auch die bereits vorhandenen Kompetenzen weiter gefördert. Schließlich ist Reflexion in Form von Kontrolle ein entscheidender Bestandteil des Konzepts der vollständigen Handlung und sollte allein aus handlungsorientierten Gesichtspunkten nicht fehlen.

Interessant wird es bei der fünften Voraussetzung für Kooperatives Lernen. Brüning / Saum führen hier **Arbeit in Kleingruppen** an, um die individuelle Einbettung in den Gruppenprozess zu stärken und zu gewährleisten, dass die Gruppenarbeit in relativ geringer Lautstärke durchgeführt werden kann. Im Gegensatz dazu wird in us-amerikanischer Literatur, beispielsweise von Johnson und Johnson, **Förderliche Interaktion von Angesicht zu Angesicht** (»Face-to-Face Promotive Interaction«²⁷, Übersetzung PP) genannt, also die Möglichkeit zu direkter Interaktion einschließlich Kritik und Reflexion. Damit sollen sowohl Ergebnisse, Kompetenzen und Kommunikationsprozesse gefördert als auch der Gruppenzusammenhalt gestärkt und interpersonale Beziehungen verbessert werden.

Warum Brüning / Saum in ihrem Buch diesen Punkt zur Arbeit in Kleingruppen hin verändern ist nicht einfach ersichtlich; einerseits werden Kleingruppen durch die Voraussetzung der individuellen Verantwortung bereits implizit eingefordert, andererseits besteht im Schulalltag nicht die Gefahr einer Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern, die nicht angesichtlich erfolgt, und man könnte durchaus ebenso argumentieren, dass das Element der kritischen Interaktion bereits durch die Voraussetzungen der Sozialen Kompetenz und der abschließenden Reflexion umfasst werden. Letzten Endes ist diese fünfte Voraussetzung wahr-

²⁷ Johnson/Johnson (1994), Online am 30.10.2010

scheinlich diejenige, die am ehesten auch dann erfüllt ist, wenn nur die anderen vier berücksichtigt werden, wodurch die Diskrepanz zwischen deutschen und englischen Quellen nur bedingt problematisch erscheint; vor allem dann, nämlich, wenn einzelne Methoden Kooperativen Lernens keine Kleingruppenphase beinhalten.

Was angesichts dieser fünf Voraussetzungen jedoch offenbar werden sollte: es reicht für Lehrer_innen nicht, ihre SuS als Kleingruppen zu organisieren und ihnen dann die üblichen Arbeitsblätter auszuteilen mit der Maßgabe, sie gemeinsam zu lösen. Vielmehr müssen auch die Medien an die Methode angepasst werden, indem beispielsweise sichergestellt wird, dass die einzelnen Arbeitsblätter einzigartige und unterschiedliche Inhalte enthalten, um damit die Voraussetzung der positiven wechselseitigen Abhängigkeit zu erfüllen. Auch muss nach Durchführung der Methode Zeit und Gelegenheit für eine Reflexion des Prozesses gegeben werden, Zeit, die angesichts des ohnehin größeren Zeitbedarfs handlungsorientierter Methoden im Vergleich zum Lehrervortrag im Unterricht besonders kostbar sein dürfte.

Trotzdem würde es sich lohnen, die Mühen zu investieren, um die Voraussetzungen des Kooperativen Lernens zu erfüllen, wenn denn die Behauptung der wissenschaftlich überprüfbaren Lernerfolgsverbesserung der Wahrheit entspräche. Tut sie das?

Von Meta- und Schmeta-Analysen

Johnson et al führten im Jahr 2000 eine Metaanalyse zu den unterschiedlichen Verfahren Kooperativen Lernens durch, um die Effektivität dieses Konzepts zu untersuchen. Das Ergebnis dieser Metaanalyse war, dass Kooperatives Lernen zu signifikant besseren Lernerfolgen führte als bei den Kontrollgruppen, wobei unterschiedliche Methoden verständlicherweise unterschiedlich abschnitten²⁸.

Leider ist es mit einer einfachen Zusammenfassung dieses Ergebnisses nicht getan, sondern es bedarf eines genaueren Blicks auf die spezifische Analyse sowie dieses Evaluationsverfahren generell, um die Ergebnisse genauer einzuschätzen.

²⁸ vgl. Johnson/Johnson/Stanne (2000), Online am 30.01.2010

Eine *Metaanalyse* ist zunächst einmal eines von zwei Verfahren, um sich einen Überblick über den Forschungsstand zu einem Thema zu verschaffen; das andere Verfahren ist die *systematische Übersichtsarbeit*. Bei einer Metaanalyse werden die Ergebnisse einzelner Studien zu einem Gesamtergebnis zusammengefasst, wobei allerdings die Qualität dieser einzelnen Studien nicht gesondert bewertet wird. So kann es zu einem Phänomen kommen, dass gerade bei grenzwissenschaftlichen Themen wie alternativer Medizin oder außersinnlicher Wahrnehmung viele kleine und schlechte Studien die Ergebnisse einzelner großer und guter Studien negieren und weiteren Forschungsbedarf suggerieren. Daher ist grundsätzlich die Aussagekraft einer Metaanalyse immer nur so groß wie die Aussagekraft der schlechtesten zugrunde gelegten Studien.

Hier stoßen wir bei dieser speziellen Metaanalyse auf ein weiteres Problem. Empirische Studien sollten nach Möglichkeit randomisiert und verblindet sein. Von den in der Metanalyse untersuchten Studien sind jedoch ganze 30 Prozent nicht randomisiert gewesen; eine Verblindung ist schlechterdings kaum möglich, denn die Unterrichtenden und auch die SuS werden in ihrem Unterricht mit entweder Kooperativen Methoden konfrontiert oder mit der eindeutig unterscheidbaren Kontrollbedingung. Für eine verblindete Studie hätte man als Kontrolle eine Form *falschen* Kooperativen Lernens erfinden müssen, bspw. Gruppenarbeiten, bei denen die fünf Voraussetzungen nicht erfüllt sind. Das ist nicht geschehen.

Dazu kommt, dass keineswegs von einer eindeutigen Kontrolle gesprochen werden kann; die Autoren teilen die Kontrollbedingung in *individualistisches* und *kompetitives* Lernen ein und fügen hinzu, diese Einteilung mitunter aufgrund eigener Interpretation des Studienaufbaus durchgeführt zu haben. Kompetitives Lernen fand zudem auf individueller Ebene statt; es gab also nicht den Vergleich zwischen Kooperativem Lernen und einer Konkurrenzsituation, in der gleichwohl Lerngruppen und nicht einzelne Schüler miteinander konkurrierten – ein viertes alternatives Konzept.

Die fehlende Randomisierung eines Drittels der Studien kann bereits zu einem Messfehler führen, wenn Gruppen mit besseren Lernern dem Kooperativen Lernen zugeordnet wurden. Ebenso liegt in der fehlenden Verblindung eine offensichtliche Quelle für falsche positive Studienergebnisse, da die den Koope-

rativen Lernformen zugeordneten Personen möglicherweise mit positiveren Erwartungen am Unterricht teilnahmen als jene, die sich in der Kontrollgruppe wiederfanden, gewissermaßen ein *Lernplacebo*-Effekt. Schließlich besteht noch das Problem, dass unterschiedliche Kontrollbedingungen unterschiedlich starke Effekte hervorrufen könnten und daher das Fehlen standardisierter Kontrollen das Ergebnis der Metaanalyse verfälschen könnte.

Weiters ist unklar, welchen Einfluss die Auswahl von Lernort und Lerngruppe generell auf das Ergebnis einzelner Studien gehabt hat. Es ist anhand der Metaanalyse nicht ersichtlich, wie der Lernerfolg in den einzelnen Studien gemessen wurde – eine weitere potentielle Quelle für Verfälschungen. Idealerweise werden Studienergebnisse darüber hinaus von anderen Forschern reproduziert; in der Analyse ist jedoch keine Rede davon, dass oder ob es sich bei manchen Untersuchungen um versuchte Reproduktionen vorheriger Studien handelte.

Auch darf nicht vergessen werden, dass es eine eindeutige Tendenz gibt, nicht erfolgreiche Studien nicht zu veröffentlichen, sondern in der Schreibtischschublade verschwinden zu lassen; Johnson et al beschreiben diese Problematik als *File Drawer Problem* und weisen darauf hin, dass bei manchen Methoden eine einzige Studie die Ergebnisse signifikant beeinflussen könnte²⁹, was nicht gerade für ein robustes Ergebnis spricht.

Schließlich ist für die Überprüfung einer wissenschaftlichen Theorie oder auch nur einzelner Annahmen erforderlich, dass sie eine ausschließliche Erklärung für ein Ergebnis liefern; mit anderen Worten muss der gemessene Lernerfolg auch ursächlich mit der verwandten Methode zusammenhängen. Brüning / Saum schreiben in ihrem Kapitel zu den empirischen Untersuchungen allerdings: »Für alle Methoden des Kooperativen Lernens gilt jedoch, dass sie bei professioneller Durchführung im Durchschnitt dem herkömmlichen Klassenunterricht, *schon aufgrund seiner fehlenden methodischen Variabilität* [Hervorhebung PP], überlegen sind.«³⁰ Ein größerer Lernerfolg kann also nicht nur dem Kooperativen Lernen geschuldet sein, sondern ist möglicherweise einfach ein Artefakt abwechslungsreicheren Unterrichts.

²⁹ vgl. ebd.: »..., even one more study could significantly change the results.«

³⁰ Brüning/Saum (2009), S. 152

Letzten Endes kann man trotz all dieser Probleme wohl eine zögerliche Empfehlung für Kooperative Lernmethoden aussprechen; wenn man sich nicht nur auf diese Methoden und vor allem nicht nur eine dieser Methoden verlässt, sondern den Unterricht ohnehin abwechslungsreich gestaltet und Methode und Inhalt aufeinander und die Lerngruppe abstimmt, sollte der Lernerfolg zumindest nicht gefährdet sein. Im schlimmsten Falle profitiert man vom Abwechslungsreichtum des Unterrichts, im besten Falle nutzt man dem herkömmlichen Unterricht tatsächlich überlegene Methoden.

Handlungskompetenz und Handlungsorientierung

Letzten Endes ist festzuhalten, dass Lehrende an Berufsschulen nicht umhin können, ihren Unterricht auf das Ziel der (beruflichen) Handlungskompetenz auszurichten, wie von der KMK vorgegeben. Gleichzeitig wird ihnen das jedoch auch verschiedentlich erschwert.

Zuvorderst ist die verwirrende Struktur zu nennen, mit der die KMK den Begriff der Handlungskompetenz zu seinen Dimensionen und den von ihr benannten Teilkompetenzen in Beziehung setzt. Die Dimensionen Fach-, Sozial- und Humankompetenz sind zugleich separat voneinander, sie sind miteinander vernetzt und sie bedingen einander; die Teilkompetenzen Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz sind darüber hinaus Bestandteil aller drei Dimensionen. Ebenso soll Handlungskompetenz direkt gefördert werden; als solches wären sowohl Dimensionen als auch Teilkompetenzen automatisches Resultat einer entsprechenden Förderung – oder sind sie Voraussetzung für Handlungskompetenz?

Lehrende werden mit diesem komplexen Modell konfrontiert; gleichzeitig wird die Forderung erhoben, den Unterricht handlungsorientiert zu gestalten, wodurch dem Begriff der Handlungsorientierung für die praktische Umsetzung ein anderer Fokus unterlegt wird als für die Definition, denn handlungsorientierte Methoden orientieren sich am Konzept der vollständigen Handlung und nicht an der kompetenzanalytischen Systematik, welche von der KMK selbst verwendet wird. Dadurch ist fraglich, ob das vorgegebene Ziel mit der vorgegebenen Methode überhaupt erreicht werden kann. Andere, alternative Kompetenzmodelle wie beispielsweise von der DeGöB stehen nun vor dem Problem, möglicherwei-

se ein zur Umsetzung geeignetes Konzept von (beruflicher) Handlungskompetenz zu entwerfen, aber in der Handreichung der KMK nicht berücksichtigt zu werden.

Die nächste Schwierigkeit entsteht dann, wenn es um die tatsächliche Umsetzung handlungsorientierten Unterricht geht; hier wird oft die *Sozialform* der Gruppenarbeit mit Handlungsorientierung gleichgesetzt, obwohl diese Gleichsetzung nicht unbedingt stimmen muss. Selbst, wenn man allerdings darauf achtet, dass die SuS in den Lernsituationen vollständige Handlungen vollziehen, ist noch keinesfalls gewährleistet, dass hier tatsächlich ein besserer Unterricht erfolgt; es bietet sich als Sammlung von Methoden das Konzept des Kooperativen Lernens an, das zumindest damit wirbt, dass es empirisch nachweislich bessere Lernerfolge bewirkt.

Aber selbst hier hören die Schwierigkeiten nicht auf, denn eine Bewertung dieser empirischen Nachweise offenbart mögliche Fehlerquellen, die in der Summe die Robustheit der Ergebnisse zweifelhaft machen. Zudem funktioniert Kooperatives Lernen nur, wenn gewisse Voraussetzungen erfüllt sind, die eine umfassende Vorbereitung des Lehrenden bedeuten und gerade nicht gestatten, dass altbewährte Arbeitsmaterialien weiter- oder wiederverwendet werden. Es ist also darüber hinaus fraglich, ob die Erwartung an Lehrende, nun nicht nur irgendwie schüleraktiven Unterricht, sondern guten handlungsorientierten Unterricht beispielsweise nach dem Kooperativen Lernen zu gestalten, realistisch ist, oder ob Zeitmangel und Opportunitätskosten nicht dazu führen werden, dass nur der Deckmantel der Sozialformen über herkömmlichen Unterricht geworfen wird, um damit oberflächlich einem Bildungsziel zu genügen, dass ohnehin als verwirrend empfunden wird.

Durch die Wende von der Qualifikation zur Kompetenz sollte gleichsam das Augenmerk von »den wirtschaftlichen und fachlich determinierten Verwertungskontexten«³¹ zu schülerinternen Fähigkeiten verschoben werden, auf die »Fähigkeit zur Aktualisierung eines im Menschen vorhandenen Potenzials«³². Nicht umsonst orientiert sich die DeGöB auch am Leitbild des mündigen Wirtschafts-

³¹ Ertl (2005), S. 28

³² ebs., S. 26

bürgers und beschreibt die KMK den Bildungsauftrag der Berufsschule folgendermaßen: »Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.«³³ Das Ziel ist also wesentlich weiter gefasst als bloße Reaktion auf wirtschaftliche Erfordernisse, und gleichzeitig enger fokussiert auf die Dispositionen und Potenziale in den SuS.

Leider droht eben diese Verschiebung des Blickwinkels, von der Komplexität der Kompetenzdiskussion und den hier beschriebenen Problemen in den Hintergrund gedrängt und womöglich nicht vollzogen zu werden. Behauptungen, die Kompetenzbegriffe seien nur Qualifikationen mit neuem Namen oder inhaltsleere Begrifflichkeiten, bekommt man des Öfteren zu hören. Ebenso wird angesichts des Arbeitsaufwands und der Unsicherheit von Seiten der Lehrkräfte diese Verschiebung teilweise nur oberflächlich, wenn überhaupt vollzogen, wie auch die Umstellung auf tatsächliche, traditionelle Fächer übergreifende Lernfelder nur zögerlich erfolgt.

Gerade aber, wenn herkömmlicher Unterricht nur neu etikettiert wird, besteht die Gefahr, dass entsprechende Lernerfolge ausbleiben und damit diejenigen, die der Veränderung ohnehin skeptisch gegenüber stehen, sich bestätigt fühlen und erst Recht Unterricht nach alter Manier machen.

Es erscheint also unerlässlich, eine mindestens ausführlichere, vielleicht auch vereinfachte – oder logisch nachvollziehbare – Systematik der Kompetenzen zu erstellen, die als Bildungsziel der Berufsschule fungieren sollen, und gleichzeitig die Erforschung und empirische Erprobung von handlungs- oder gar kompetenzorientierten Unterrichtsformen zu forcieren, um den Lehrkräften nicht nur eine Aufgabe, sondern auch das angemessene Werkzeug an die Hand zu geben, diese Aufgabe zu erfüllen. Ansonsten droht die Anwendung eines viel zitierten und leider viel zu oft wahren Aphorismus auch auf die Vorgaben der KMK zum Lernfeldkonzept: *Gut gemeint* wäre dann nämlich wieder einmal das Gegenteil von *gut gemacht*.

³³ KMK (2007), S. 9

Literaturverzeichnis

- Bader, Reinhard; Müller, Martina** (2002): *Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz: Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs*. In: Die berufsbildende Schule, 54, S. 176-182.
- Bader, Reinhard** (2004): Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In: Bader, Reinhard; Müller, Martina (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bielefeld, S. 61-68.
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias** (2008): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen.
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias** (2009): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung – Leistungsbeurteilung. Schulentwicklung. Essen.
- Ertl, Hubert** (2005): *Das Kompetenzkonzept: Zugänge zur Diskussion in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. In: Ertl, Hubert; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Paderborn, S. 22-45.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung** (2009): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. Köln.
- Hensgen, Anne et al** (2000): Kaufleute handlungsorientiert ausbilden und prüfen. Bielefeld.
- Kennesaw State University Educational Technology Center**: Cooperative Learning. <http://edtech.kennesaw.edu/intech/cooperativelearning.htm> Online abgerufen am 31.01.2010
- Klieme, Eckhard et al** (2007): Bildungsforschung Band 1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn.
- Kultusministerkonferenz** (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Stanne, Mary Beth** (2000): Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis. <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html> Online abgerufen am 30.01.2010
- Johnson, Roger T.; Johnson, David W.** (1994): An overview of cooperative learning. <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html> Online abgerufen am 30.01.2010
- Pätzold, Günter** (1999): *Berufliche Handlungskompetenz*. In: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 57 f.

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und mich fremder Hilfe nicht bedient habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß veröffentlichtem oder unveröffentlichtem Schrifttum entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht.

Ort / Datum

eigenhändige Unterschrift