

Lothar Reetz: Schlüsselqualifikationen (Kommentar)

Der folgende Beitrag des Hamburger Berufs- und Wirtschaftspädagogik-Professors Reetz bietet einen sehr guten Überblick über Begriff und Konzept der Schlüsselkompetenzen, die er allerdings dem damaligen innerdeutschen Diskussionsstand entsprechend Schlüsselqualifikationen nennt. In unserer Curriculum-Orientierungshilfe haben wir bereits erklärt, warum wir den Begriff Qualifikation vermeiden und statt dessen den Begriff **Kompetenz** bevorzugen. Der Begriff Qualifikation ist doppeldeutig und führt insbesondere im internationalen Kontext zu Mißverständnissen: Im Englischen ist darunter nur der formale Abschluß zu verstehen, während im Deutschen manchmal die tatsächliche **Fähigkeit** zu einer bestimmten Aktivität gemeint ist, die international mit Kompetenz bezeichnet wird. Reetz weist selbst darauf hin, daß der (deutsche) Qualifikationsbegriff im Zusammenhang mit der Kompetenztheorie stehe. Alle Veröffentlichungen über die sog. Schlüsselqualifikationen beschreiben Fähigkeiten wie Entscheidungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Fähigkeit zur selbständigen Arbeitsgestaltung etc. Daher ist es konsequent, diese als Schlüsselkompetenzen (-fähigkeiten) statt als Schlüsselqualifikationen zu bezeichnen.

Im zweiten Teil des Beitrags stellt Reetz die Verbindung zum handlungsorientierten Lernen her. Diese grundlegenden Ausführungen wie auch der folgende Beitrag von Meyer zur Handlungsorientierung bilden die Brückenpfeiler

zu unserem Ansatz, eine handlungsorientierte Berufsbildung vor allem durch Lern- und Arbeitsaufgaben zu erreichen. „Es sind Handlungskompetenzen, die über bestimmte Lernarrangements gefördert werden können.“ (Reetz) Diese Lernarrangements sind die Lern- und Arbeitsaufgaben, die nach der Abkehr von übermäßig zergliederten Lernzielkatalogen, in zahlreichen Modellversuchen erprobt werden und die herkömmliche Ausbildung ersetzen werden.

Auszug aus „Duales System zwischen Tradition und Innovation“ von Lothar Reetz, in: Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte (WBST), Sonderband 4, M. Twardy (Hrsg.), Seite 27-46. Müller Botermann Verlag, Köln 1991

1 Zum Begriff und Konzept der Schlüsselqualifikationen

1.1 Zum Begriff der Schlüsselqualifikationen

Seit Mitte der achtziger Jahre wird in der berufspädagogischen Diskussion verstärkt von Schlüsselqualifikationen gesprochen. Vertreter dieses Konzeptes treten dabei mit dem Anspruch auf, eine Strategie der Erneuerung von Zielen, Inhalten und Methoden der Berufsbildung zu konzipieren. Die Innovationsabsichten richten sich dabei gegen die bisherige zu enge fachliche und fachlernzielbezogene Berufsbildung. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen will offenbar Berufsbildung für eine allgemeine fach- und berufsübergreifende Qualifizierung öffnen.

Was also verbirgt sich hinter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen? Da es sich offensichtlich um eine besondere Form von Qualifikationen handelt, ist zunächst dieser Begriff ins Auge zu fassen. "Qualifikation" spielt vor allem in drei theoretischen Kontexten eine Rolle, nämlich im Zusammenhang mit der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung, der Curriculumtheorie und der Kompetenztheorie (s. Folie 1).

Die Begriffe Qualifikation und Schlüsselqualifikation lassen sich modellhaft darstellen, wenn man sich 'Person' einerseits und 'Situation' andererseits entgegengesetzt auf den Polen einer Achse zugeordnet vorstellt. Die Verbindung zwischen 'Person' und 'Situation', zwischen Individuum und Gesellschaft wird hergestellt durch das Handeln im Sinne einer Einheit von Denken und Tun. Durch handelnde Bewältigung von Situationen erlangt das Individuum Handlungsfähigkeit. Wenn diese einen gewissen Grad von Reife und abgrenzbarem situativem Bezug erhält, sprechen wir von 'Qualifikation'. Bezogen auf den Arbeitsmarkt begrenzt sich 'Qualifikation' auf das nachgefragte Arbeitspotential. In dem Maße, in dem konkrete berufliche Anforder-

rungen sich ändern, können auch berufliche Qualifikationen sich wandeln; sie veralten, sinken oder steigen im Wert. Wertminderungen können vor allem vermieden werden, wenn die Qualifikationen einerseits flexibel genug sind für wechselnde Anforderungen und andererseits eine Mitgestaltung dieser Anforderungen erlauben.

Genau in diese Richtung zielt das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Auf der Skala zwischen 'Person' und 'Situation' rückt es den Schwerpunkt ab von den konkreten Berufsanforderungen und verlagert ihn hin zum Zentrum der Persönlichkeit (vgl. Folie 2).

Schlüsselqualifikationen wie 'Entscheidungsfähigkeit', 'Kommunikationsfähigkeit' und 'Fähigkeit zur selbständigen Arbeitsgestaltung' machen dies deutlich. Curriculumtheoretisch handelt es sich hier um Lernziele mit hohem Grad von Allgemeinheit und Komplexität. Kompetenztheoretisch gesehen bezeichnen Schlüsselqualifikationen die allgemeine Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken) jeweils neu situationsgerecht zu generieren (erzeugen) bzw. zu aktualisieren. Schlüsselqualifikationen sollen dabei die arbeitsplatzbezogenen fachlichen Qualifikationen nicht ersetzen, sondern ergänzen. Deshalb finden sie ihren Ausdruck nicht in Fertigungs- und Kenntniskatalogen, sondern in fachübergreifenden personenbezogenen Beschreibungen von Kompetenzen wie

1. Einstellungen, Haltungen, Wertorientierungen der Persönlichkeit (z.B. Leistungsmotivation, Selbständigkeit)
2. kognitiv bestimmten beruflichen Leistungsfähigkeiten (z.B. Problemlösungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit) und
3. kommunikativ bestimmten Fähigkeiten, nämlich
 - marktkommunikativen Fähigkeiten (z.B. Verkaufs-, Verhandlungsfähigkeit) und
 - sozialkommunikativen Fähigkeiten (z.B. Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit) (vgl. Folie 3).

1.2 Perspektiven der Legitimation und Begründung von Schlüsselqualifikationen

Zur Legitimation des Schlüsselqualifikationskonzeptes können vor allem drei Begründungen herangezogen werden. Diese argumentieren entweder mehr aus der Perspektive der gesellschaftlichen Bildungsplanung (MERTENS) oder aus der Perspektive des Beschäftigungssystems oder aber aus der des Individuums und seiner Bildungsbedürfnisse.

Die Perspektive der mangelnden Prognostizierbarkeit bei der gesellschaftlichen Bildungsplanung

MERTENS macht das Argument der mangelnden Prognostizierbarkeit konkreter beruflicher Anforderungen zum Angelpunkt seines Plädoyers für Schlüsselqualifikationen. Er geht davon aus, daß die Bildungsplanung kaum auf verlässliche Befunde der Qualifikationsforschung sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zurückgreifen könne, da die auf dieser Forschung aufbauende Prognostik mit erheblichen Mängeln behaftet sei. Er will deshalb die "Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung machen". Die unvermeidlichen Friktionen zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem, zwischen Individuum und Gesellschaft sollen dadurch minimiert werden, daß das Bildungssystem sich orientiert an einem Zielsystem persönlicher Qualitäten, nämlich an Schlüsselqualifikationen.

Dabei habe die Vermittlung spezialisierter Fähigkeiten gegenüber deren übergeordneten strukturellen Gemeinsamkeiten zurückzutreten und das additive Bildungsverständnis (Faktenwissen) sei durch ein instrumentelles Verständnis abzulösen. "Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden"†.

Insgesamt liegt dem die Hypothese zugrunde: "je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirt-

* MERTENS 1974, S. 39.

† MERTENS 1974, S. 40.

schaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verläuft, desto größere Bedeutung erhalten für die existentielle Bewältigung von Herausforderungen solche Bildungselemente, welche Schlüsselcharakter haben. Er konkretisiert diese Schlüsselqualifikationen mit relativ ausführlichen Hinweisen auch auf Lerninhalte. Gerade die damit verbundene Zuschreibung relativ abstrakter Wissensgegenstände zu Schlüsselqualifikationen hat seinerzeit Kritik hervorgerufen, weil insbesondere der Bezug zu komplexen Arbeitsaufgaben und zu konkreten Arbeitsprozessen vermißt wurde*. Andererseits wird in der gegenwärtigen Diskussion zu den Schlüsselqualifikationen gerade dieser inhaltliche Aspekt vernachlässigt*. Das bildungsplanerische Konzept der Schlüsselqualifikationen von MERTENS ist auf Versöhnung zwischen Beschäftigungssystem und Bildungssystem angelegt. Es gibt vor, wegen der unterstellten Schnellebigkeit des Fachwissens auf die Befunde der Qualifikations- und Berufsforschung verzichten zu können (vgl. Folie 4).

Begründung aus der Perspektive des Beschäftigungssystems

In gegenwärtigen Begründungen für die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen wird der Gesichtspunkt mangelnder Prognostizierbarkeit nicht mehr betont. Vielmehr werden gerade mit Bezug auf Befunde der Qualifikations- und Berufsforschung neue Veränderungen und Entwicklungen im Beschäftigungssystem zum Anlaß genommen, die Aus- und Weiterbildung an einem Konzept von Schlüsselqualifikationen zu orientieren. Diese Veränderungen betreffen vor allem Tätigkeits- und Anforderungsveränderungen aufgrund des Wandels von Marktstrukturen und der Einführung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken sowie die damit verbundenen organisatorischen Änderungen in den Betrieben. Einschlägige Untersuchungen wie die von KERN/SCHUMANN (1984) und von BAETHGE/OBERBECK (1986) belegen Veränderungen der betrieblichen Organisations- und Arbeitsstrukturen weg von stark arbeitsteiligen und hin zu mehr funktionsintegrativen und ganzheitlichen Formen. Im gewerblichen Bereich führen demnach veränderte Produktionskonzepte zur Veränderung der qualitativen Be-

* Vgl. z.B. BOEHM et. al.1974, S.158.

deutung menschlicher Arbeitsteilung. Es wird von einem neuen Typus des Produktionsfacharbeiters gesprochen[†]. Ähnlich der These KERN/SCHUMANNs vom "Ende der Arbeitsteilung" beschreiben BAETHGE/OBERBECK in bezug auf die Zukunft des Angestellten den "Abschied vom Taylorismus". Im Unterschied zur bisherigen Form bloß substituierender Rationalisierung hat die Einführung neuer Formen von Informations- und Kommunikationstechniken nunmehr eine "systemische Rationalisierung" zur Folge, die eine neue Stufe in der Entwicklung von Büroarbeit darstellt[‡]. Aus systemischer Rationalisierung resultiert eine veränderte Handlungsstruktur qualifizierter Sachbearbeitung. Vor allem Vertreter betrieblicher Aus- und Weiterbildung und Personalentwicklung nehmen auf diese Entwicklung Bezug, wenn sie die Neuorientierung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung an dem Konzept der Schlüsselqualifikationen begründen*. Im Mittelpunkt der Argumentation steht dabei der hohe Flexibilisierungsbedarf der Betriebe, der sich aufgrund der Marktveränderungen und der Veränderungen der Arbeitsstrukturen im Zusammenhang mit der Einführung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken ergeben hat. Flexibilität, Arbeitsmotivation, Leistungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit sind Qualifikationen, die mindestens als ebenso bedeutsam erachtet werden wie die berufsfachlichen Qualifikationen. Die Flexibilisierung des sogenannten Humankapitals ist eine wichtige Maxime gegenwärtiger personalwirtschaftlicher und ausbildungsstrategischer Konzepte.

Pädagogische Begründungen aus der Perspektive des Individuums

Pädagogisch gesehen eröffnet das Konzept der Schlüsselqualifikationen die Möglichkeit, über eine verbesserte breitere Handlungsfähigkeit mehr Raum für die Persönlichkeitsbildung zu gewinnen. Individuelle Ansprüche der Persönlichkeitsbildung gegenüber den Zwecken gesellschaftlicher Verwertung durchzusetzen, ist eines der dominanten Themen und Motive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit ihrer Entstehung. Einer Verwirkli-

* Vgl. WITT 1990.

† Vgl. KERN/SCHUMANN 1984, S.19; STRATMANN 1987, S. 9.

‡ BAETHGE/OBERBECK 1986, S. 27.

chung derartiger Persönlichkeitskonzepte standen bisher immer erhebliche Restriktionen, sowohl in den Betrieben wie auch in den Berufsschulen, entgegen[†]. Diese Einschränkungen betreffen vor allem die Lernmöglichkeiten und Lernbedingungen in den entsprechenden Lernorten. Hier wird aus individueller Perspektive zur Förderung von Schlüsselqualifikationen vor allem die Erweiterung von Lern- und Handlungsspielräumen gefordert[‡]. Diese Argumentation nimmt engen Bezug auf die neuen Informations- und Kommunikationstechniken und ihre organisatorischen Auswirkungen. Folgerichtig werden Schlüsselqualifikationen angestrebt über die Erweiterung der Arbeitsplätze zu Lernplätzen[§] wie über die Veränderung schulischer Lernplätze mit Hilfe authentischer, simulierter oder symbolisch repräsentierter Arbeitshandlungen^{**}.

2 Schlüsselqualifikationen im Rahmen einer Persönlichkeitstheorie

Die Konzeptionierung des Grundgedankens der Schlüsselqualifikationen als erweiterte berufliche Handlungsfähigkeit der Persönlichkeit legt es nahe, eine Theorie der Schlüsselqualifikationen als Persönlichkeitstheorie oder als Handlungstheorie zu konzipieren. Das Problem läßt sich jedoch nicht durch bloße Adaption psychologischer Theorien lösen, schon gar nicht, wenn man z.B. Handlungstheorien auf psychologische Handlungsregulationstheorien reduziert und die Verinnerlichung vorgegebener Arbeitshandlungen zum didaktischen Angelpunkt macht. Vielmehr geht es um die Konzeptionierung des Grundgedankens, daß Schlüsselqualifikationen letzten Endes Berufsbildung aus pragmatischer Verengung funktionaler Anforderungen herausführen. Die Betriebe selbst und ihre sogenannten Managementphilosophien verlangen diese Erweiterung. Betriebe geraten unter Wettbewerbsbedingungen der Märkte ins Abseits, wenn ihre Systeme nicht mehr über die

* Vgl. MEYER-DOHM 1986; KOEDER/STEIN 1988.

† Vgl. REETZ 1989.

‡ Vgl. BRATER/BÜCHELE 1988.

§ Vgl. z.B. BRATER 1987; BRATER/BÜCHELE 1988.

** Vgl. DIEPOLD 1989; KAISER 1989; SCHULZE/ZIMMERMANN 1990.

erforderliche Flexibilität verfügen. Als wichtige Voraussetzung derartiger Flexibilität wurde eine entsprechende Qualifizierung der Mitarbeiter erkannt. Dies ist eine der Wurzeln für gegenwärtige Innovationen der Berufsbildung durch das Konzept der Schlüsselqualifikationen.

Diese historische Konstellation enthält die Chance, das früher als Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung thematisierte berufspädagogische Grundanliegen der Persönlichkeitsbildung fördern zu helfen. Deshalb bedarf es einer Persönlichkeitstheorie, die mit modernen psychologischen Theorien kompatibel ist und zugleich auch Raum gibt für handlungstheoretische Ansätze. Eine solche Theorie findet sich meines Erachtens in der "Pädagogischen Anthropologie" von Heinrich ROTH (vgl. Folie 3). Im Mittelpunkt der ROTHschen Persönlichkeitstheorie, meines Erachtens mit neueren psychologischen Persönlichkeitstheorien kompatibel, steht die menschliche Handlungsfähigkeit. Sie äußert sich in drei Dimensionen

- des sacheinsichtigen Verhaltens und Handelns (Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit)
- des sozialeinsichtigen Verhaltens (Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit)
- und des werteinsichtigen Verhaltens (Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit)

Diesem zentralen Handlungssystem gewissermaßen vorgelagert sieht ROTH fünf Systeme menschlicher Kräfte und Fähigkeiten, nämlich das *Antriebssystem*, das *Wertungssystem*, das *Orientierungssystem*, das *Steuerungssystem* und das *Lernsystem*. In einer Systematik von Schlüsselqualifikationen, die auf einem solchen Persönlichkeitsmodell basieren, wären mithin Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zu unterscheiden, die dem beruflichen Handlungssystem biografisch vorgelagert sind, von solchen Verhaltensbereitschaften, die sich erst im beruflichen Handeln selbst entwickeln. Somit wären zur ersten Gruppe vor allem *Einstellungen* und *Haltungen* zu rechnen, die aus dem Antriebssystem (z.B. Leistungsmotivation), aus dem Wertesystem (z.B. Verantwortungsbewußtsein), aus dem Lernsystem (z.B. Fähigkeit

zur Revision verfestigter Begriffe/Schemata) und aus dem Steuerungssystem (z.B. Aufrechterhaltung von Ausdauer/Interesse) resultieren. Diese persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten und Einstellungen sind gewissermaßen die Basis für jene Schlüsselqualifikationen, deren Merkmal durch die Beziehung zu beruflichen Situationen gekennzeichnet ist. Dabei geht es entweder mehr um leistungs- und berufsaufgabengerichtete kognitive Fähigkeiten oder um sozialgerichtete, kommunikative Fähigkeiten. Mithin ließen sich unterscheiden:

- *persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten* (Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen, charakterliche Eigenschaften wie z.B. Ausdauer, Aktivität, Initiative, Lernbereitschaft),
- *leistungs-tätigkeits-aufgabengerichtete* Fähigkeiten (z.B. Problemlösen, Entscheiden, Konzepte entwickeln)
- *sozialgerichtete* Fähigkeiten (Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit usw.)

Der Rückgriff auf die Persönlichkeitstheorie zeigt, daß die im Konzept der Schlüsselqualifikationen thematisierten Dimensionen und Systeme der Persönlichkeit in einem interdependenten Zusammenhang stehen: Das System der Handlungskompetenz bedarf eines entwickelten Antriebs-, Wertungs- und Orientierungssystems, die wiederum im Steuerungs- und Lernsystem, auf sich selbst und auf das Handeln können zurückbezogen sind. Die curricularen Konsequenzen eines solchen ganzheitlichen Schlüsselqualifikationskonzeptes liegen auf der Hand: Sie führen zu einem ebenfalls persönlichkeitsorientierten Lernzielsystem, das nun aber keinesfalls dem bisherigen beruflich-fachlichen Lernzielsystem übergestülpt werden darf. Vielmehr läßt sich im Zusammenhang mit curricularen Theorien zur Lernzielplanung wie zur exemplarischen Lehre nachweisen, daß Schlüsselqualifikationen als allgemeine Lernziele nicht nur formal, sondern auch inhaltlich mit konkreten (fachlichen) Lernzielen in Beziehung stehen. Diese Beziehung wird insbesondere in den Handlungs- und Kognitionstheorien thematisiert. Sie bilden die lerntheoretische Grundlage des handlungsorientierten Lernkonzepts. Mit anderen Worten: Das handlungs- und kognitionstheoretisch begründete

Konzept des Handlungslernens bildet das lerntheoretische Pendant zum Lernzielkonzept der Schlüsselqualifikationen. In dem Maße, in dem es gelingt, die Lernzielerweiterungen, die das Konzept der Schlüsselqualifikationen bietet, mit einem Konzept des Handlungslernens zu verbinden, dürfte die Gefahr sich verringern, daß eine von der Idee der Schlüsselqualifikationen inspirierte (antizipative) Didaktik in Theorie und Praxis zur bloßen Formalbildung gerät.

3 Schlüsselqualifikationen und handlungsorientiertes Lernen

3.1 Zum Begriff des Handelns

Handlungsorientierte Lernprozesse liegen dann vor, wenn der Unterricht bzw. die betriebliche Unterweisung so organisiert sind, daß sie dem Lernenden ein Handeln erlauben. Handeln bedeutet eigenes erwartungsgesteuertes, zielgerichtetes Tun. Zielgerichtetes Tun heißt, daß der Lernprozeß sinnvolle Ziele in Form von Aufgaben und Problemen enthält, von denen her der Lernende seine Aktivitäten zunehmend selbständig organisieren kann. Eigenes erwartungsgesteuertes Handeln heißt, daß dem Lernenden in Unterricht und betrieblicher Unterweisung Anreize und Spielräume für die Eigenaktivität gegeben werden, damit sich die Motivation entfalten kann, die aus der Erfolgserwartung resultiert. Zu unterscheiden ist also je nach geistiger Beteiligung zwischen einem mehr rezeptiven Verhalten, daß aus bloßem Wahrnehmen von Informationen und deren Speicherung besteht, und einem aktiven Tun, das Informationen zielgerichtet einordnet, verarbeitet und anwendet.

3.2 "Handlungslernen" und Art (Moduls) des Handelns

Handlungsorientiertes Lernen oder besser: Handlungslernen steht für ein Lernkonzept, bei dem sich Persönlichkeitsentwicklung und Erkenntnisbildung auf Grundlage tätiger Auseinandersetzung mit der Umwelt vollzieht. Je nachdem, ob sich das Handeln beobachtbar äußert als Sprechen oder motorisch äußeres Tun (z.B. Zeichnen, Montieren), oder ob es sich in-

nerlich, als denkendes Probehandeln (vor, neben oder nach dem äußeren Handeln) vollzieht, sprechen wir von innerem Handeln (Denkoperationen) oder von äußerem Handeln. Beide Formen stehen in einem kontinuierlichen Zusammenhang. Mit anderen Worten: 'Kognition' und 'Aktion', Denken und praktisches Handeln sind eng aufeinander bezogen, weil sie die gleiche Struktur besitzen. Das liegt daran, daß das Denken, die Begriffe genetisch betrachtet aus dem Handeln und der Wahrnehmung hervorgehen. Begriffe sind "Abkömmlinge und Werkzeuge des Handelns"*¹². Lerntheoretisch gesehen erfolgt der Erwerb von Begriffen und Regeln also wesentlich über das Handeln (Beispiel: der Begriff 'Deckungsbeitrag' wird über die vorgelagerte Handlungen und Operationen des Ermitteln, Vergleichens, Rechnens, Kalkulierens usw. erworben). Erworbene Begriffe und Regeln werden wiederum zu geistigen Instrumenten des Handelns. Handlungslernen liegt also dann vor, wenn die äußere (materiale) Handlung in ihrem inneren Aufbau so verstanden wurde, daß das abstrakte (vom äußeren Handeln 'abgezogene') Handlungsgerüst flexible geistige Operationen (flexiblen) Umgang mit Handlungsschemata und Begriffen erlaubt. Daraus resultiert ein integratives Lernkonzept mit dem kurzphasigen Rhythmus *Handeln - Lernen - Handeln*. Es unterscheidet sich von dem dualistischen Konzept des Vorratslernens mit dem langphasigen Rhythmus *Wissenserwerb - Anwendung*, vor allem dadurch, daß dem Handeln nicht erst beim Anwenden, sondern bereits beim Erwerb von Wissen eine große Bedeutung zukommt.

3.3 Struktur des Handelns

Sowohl inneres Handeln (Denkoperationen) wie äußeres Handeln können recht unterschiedliche Grade der Komplexität und Ganzheitlichkeit aufweisen. Die Forderung nach Handlungsorientierung/Handlungslernen zielt auf ein Handeln mit relativ hohem Grad an Komplexität und Ganzheitlichkeit. Komplexität bedeutet: Das Handeln bezieht sich nicht nur auf einfache Tätigkeiten (z. B. Routinetätigkeiten), sondern auf komplexere Tätigkeiten, wie z. B. die Lösung von zusammengesetzten Aufgaben und Problemen. Ganz-

* AEBLI 1981

heitlichkeit bedeutet: Das Handeln schließt z. B. nicht nur die Ebene der Ausführung, sondern auch die der vorhergehenden Planung und der der nachherigen Kontrolle mit ein (vgl. auch die neuen Ausbildungsordnungen für Metall- und Elektroberufe). Zu unterscheiden ist mithin zwischen einfachen arbeitsgeteilten Ausführungshandlungen und Handlungen mit größerer Reichweite und Komplexität, also zwischen repetitiven Handlungen und solchen, die dispositive, planende Tätigkeiten mit einschließen. Die Theorie der Handlungsregulation verdeutlicht die hierarchisch-sequentielle Struktur des Handelns. Die pädagogische Konsequenz besteht nun aber nicht bloß darin, vorgegebene Handlungsstrukturen zu verinnerlichen. Das widerspräche dem Konzept der Schlüsselqualifikationen. Vielmehr geht es darum, den Lernenden an höheren Formen der Handlungsregulation teilhaben zu lassen, so daß er sein berufliches (Teil-)Handeln daran orientieren kann. Diese Orientierung wird umso erforderlicher, je mehr die berufliche Umwelt durch den Computer von systemischer statt tayloristischer Rationalisierung geprägt wird.

3.4 Lerninhalte und Lernprozeßgestaltung

Im Zuge der Neuordnung der Berufe wird die Tendenz deutlich, Berufsausbildung am Begriff der Qualifikation, insbesondere an dem der *Schlüsselqualifikation* zu orientieren. Berufliche Qualifikationen, insbesondere Schlüsselqualifikationen, sind keine kurzfristig erreichbaren Lernziele. Es sind Handlungskompetenzen, die über bestimmte Lernarrangements gefördert werden können. Diese bedürfen der offenen Lernorganisation, die Spielraum läßt für aktive Lernformen und für die Behandlung einer fachübergreifenden Thematik. Eine solche fachübergreifende Thematik liegt dann vor, wenn die Fachinhalte einbezogen werden in eine Wissensstruktur, die sowohl die (situationsentobene) Sachstruktur wie die Handlungsstruktur umfaßt. Das bisher (im Berufsschulunterricht) vernachlässigte finale Handlungswissen ist auf Situationen und Handlungen des beruflichen, privaten und öffentlichen Lebens gerichtet. Es enthält Begriffe und Regeln z. B. für das Einkaufen, Verreisen, Finanzieren, Verkaufen usw. Werden die Situationen schwierig, kommt es zur Bewährungsprobe des Handlungswissens. Es

muß unter Umständen neu organisiert werden. Wir sprechen von Problemlösung und greifen dabei auf das Wissen mit Sachstruktur zurück, was umso eher gelingt je mehr wir daran gewöhnt sind, Sachwissen in zielgerichtetes Handlungswissen zu transformieren.

Die Intensität handlungsorientierten Unterrichts wird besonders gesteigert durch problemlösendes Lernen anhand von Konfliktsituationen. Gelingt es dabei, die situativen Konflikte der beruflichen Situationen in kognitive Konflikte des Lernenden zu überführen, so werden damit Lernprozesse und Ergebnisse angebahnt, die Gegenstand der Theorie des entdeckenden Lernens sind. Entdeckungslernen ist dann - im Sinne PIAGETs - akkomodatives Lernen, das heißt die Problemlösung erfolgt über Diskrepanzerlebnisse zwischen vorhandenem und zu lernendem Schema (Begriff, Handlungsmuster). Das Besondere an diesem problemlösenden und entdeckenden Lernen ist, daß die Lösung des Problems aus Diskrepanzerlebnissen heraus über die nächsthöhere Komplexionsstufe erfolgt. Damit wird eine Erweiterung in der Komplexität des Denkens und Handelns erreicht, die genau den Forderungen der Schlüsselqualifikations-Programmatik entspricht. Ich kann all diese lerntheoretischen Zusammenhänge hier nur andeuten *. (vgl Folie 5).

Man kann all das erreichen, indem man Handlungssituationen grundlegend in Lernprozesse einbezieht. Diese Lernprozesse sind demzufolge so zu organisieren, daß die Begrifflichkeit, die Regeln und Schemata sich aus einem Handlungszusammenhang ergeben. Das bedeutet, daß der Lernende sich selbst aktiv in tatsächliche, simulierte oder symbolisch repräsentierte Handlungen einbringt. Demzufolge unterscheiden wir authentische, simulierte und symbolisch repräsentierte Handlungssituationen.

4 Schlüsselqualifikationen und handlungsorientiertes Lernen im Dualen System

Im dualen System beruflichen Lernens finden wir beim betrieblichen Partner zwar authentische Handlungssituationen für Auszubildende, doch

* vgl. REETZ 1988.

sind diese durch die arbeitsteilige Organisation in der Regel in ihrem Lernpotential stark reduziert. Eine betriebliche Berufsausbildung, die sich an Schlüsselqualifikationen bzw. an einem umfassenden Qualifikationsbegriff orientiert, setzt deshalb eine Strategie der Pädagogisierung voraus mit den Merkmalen:

- Erweiterung der Arbeitsplätze zu Lernplätzen oder Ergänzung des Arbeitsplatzlernens durch gesonderte Projekte bzw. simulierte Formen des Handlungslernens
- Eröffnung von Handlungsspielräumen für selbstgesteuertes entdeckendes Lernen
- Professionalisierung der Ausbilder in Richtung Lernberater.

Die komplementäre Strategie der Berufsschule wäre zu richten auf eine Annäherung schulischen Lernhandelns an berufliche Handlungssituationen einerseits sowie die Erweiterung allgemeiner Kompetenz andererseits durch

- Veränderung schulischer Lernplätze in der Weise, daß authentische, simulierte und/oder symbolisch repräsentierte Arbeitshandlungen ermöglicht werden (vgl. Folie 6)
- Sicherung kognitiver Komplexität, persönlicher Flexibilität und Mobilität sowie kommunikativer Kompetenz der Lernenden durch induktive, fachübergreifende transferfördernde Lernprozesse
- Veränderung der Lehrerrolle in Richtung Organisator von Lernprozessen und Lernberater.

Die Orientierung der Berufsausbildung am Qualifikationskonzept und am Handlungslernen hat zur Folge, daß die pädagogische Arbeitsteilung zwischen den Lernorten Betrieb und Schule neu zu überdenken ist. Die traditionelle Abgrenzung von berufspraktischer Ausbildung im Betrieb und berufstheoretischer Ausbildung in der Berufsschule läßt sich schon allein deswegen nicht aufrechterhalten, weil das Lernen im Betrieb aufgrund der technologiegeprägten Arbeitsumwelt unmittelbarer theoretischer Klärung bedarf. Das Ingesamt dieser Klärungen stellt eine praxisnahe Theorie dar. Ande-

rerseits kann der Lernort Berufsschule nicht länger ein Theorieverständnis kultivieren, das allein durch wissenschaftliche Disziplinen und deren Streben nach Systematik und Vollständigkeit geprägt ist.* Eine qualifikations- und handlungsorientierte Berufsausbildung nötigt die Berufsschule zu einem Theorieverständnis, in dem sachstrukturelles und handlungsstrukturelles Wissen gleichermaßen Berücksichtigung finden. In der betrieblichen Ausbildung führt der Lernweg von der praktischen Aufgabenstellung durch deren Reflexion unmittelbar zum theoretischen Verständnis der ausgeübten Tätigkeiten. Die Arbeitsteilung zwischen Betrieb und Schule sollte so gestaltet werden, daß die Schule auf dieses theoretische, vorwiegend vom Handlungswissen geprägte Verständnis zurückgreifen kann. Aufgrund einer exemplarischen Bündelung typischer Erfahrungsbereiche des Betriebes kann die Schule im Medium authentischer, simulierter oder symbolisch repräsentierter Handlungssituationen bei vorwiegend induktiven Lehr-Lernstrategien zu jenem flexibel verfügbaren Sach- und Handlungswissen führen, das dem Erfordernis einer modernen beruflichen Handlungskompetenz entspricht. Dabei kann es den prinzipiell vom Betrieb her induktiv fortschreitenden Lehr-Lernprozeß nur begünstigen, wenn die Koordination der Lehr-Lernprozesse in den beiden Lernorten nicht nur durch gelegentliche Absprachen, sondern durch ständige partielle Kooperationen erfolgt. Die Identität der beiden Lernorte bleibt dabei gewahrt, wenn allen Beteiligten klar wird, daß die je im Betrieb und in der Berufsschule (Unterricht) zu vermittelnden Theorien nicht in einem konkurrierenden, sondern in einem komplementären, das heißt sich ergänzenden Verhältnis zueinander stehen (vgl. Folie 7). Die Kooperation könnte z. B. von Seiten der Schule (des Unterrichts) darin bestehen, daß der Lehrer sich im Betrieb um eine realitätsgerechte authentische Basis seiner Lehr-Lernprozesse bemüht. Denkbar wären systemüberschreitende Erkundungen im Lernort Betrieb mit entsprechenden Formen des Teamteaching zwischen Ausbildern und Lehrern. Das gemeinsame Bemühen ist darauf gerichtet, den Zusammenhang zwischen den betriebsspezifischen Lei-

* vgl. KOCH 1988; BENTELER/FRICKE 1988.

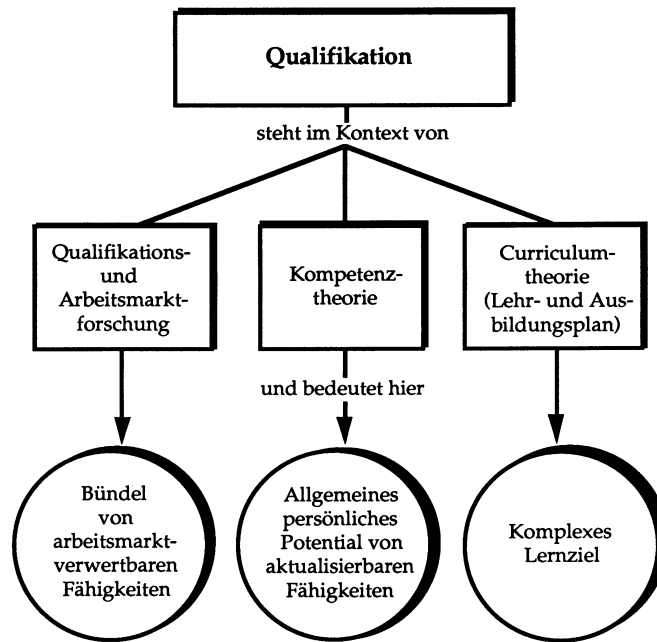
stungsanforderungen und einer allgemeineren Theorie beruflichen Handelns transparent zu machen.

Im Auszug verwendete Literatur:

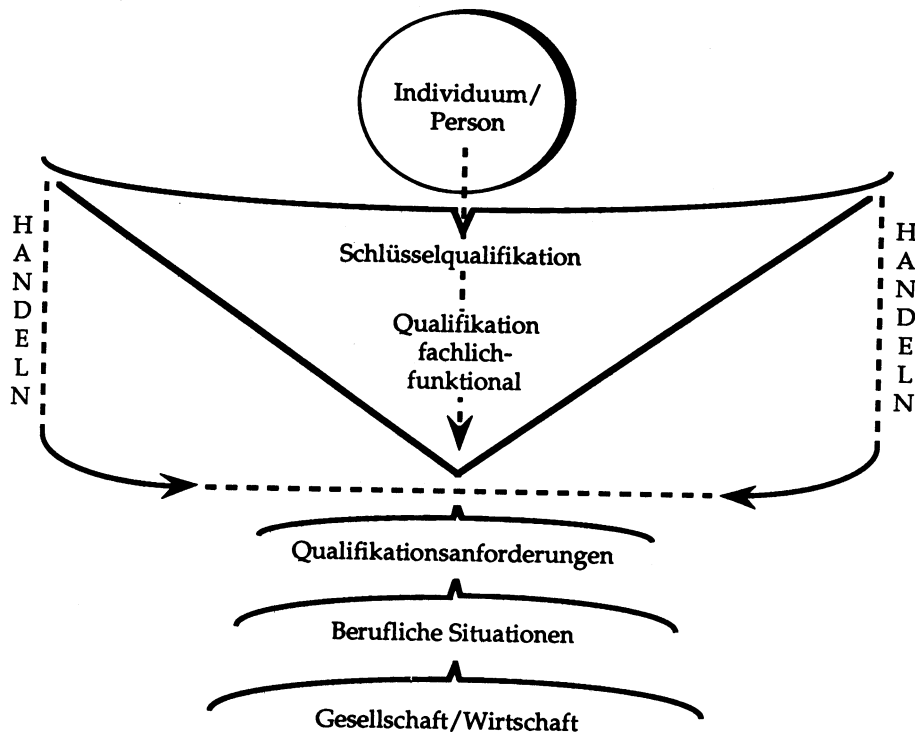
- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. 2: Denkprozesse, Stuttgart 1981
BAETHGE, M./OBERBECK, H.: Die Zukunft der Angestellten, Frankfurt 1986
- BENTELER, P./FRICKE, E.: Neuere Entwicklungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: KOCH, R. (Hrsg.): Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung, Berlin/Bonn 1988, S. 65-78
- BOEHM, U. et al.: Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula. Schriften BBF, Bd. 20, Hannover 1974
- BRATER, M.: Allgemeinbildung und berufliche Qualifikation. In: MÜLLER-ROLLI, S. (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft, Stuttgart 1987, S.119-137
- BRATER, M./BÜCHELE, U.: jNeue Technologien und arbeitsplatzbezogene Ausbildung. Erfahrungen aus den Modellversuchen der Wacker Chemie AG. In: KOCH, R. (Hrsg.): Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung, Berlin/Bonn 1988, S. 65-78
- DIEPOLD, P. (Hrsg.): Neue Informationstechniken in kaufmännischen Modellversuchen, Bonn 1989
KELL, A./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten, 8. Beiheft ZBW, Stuttgart 1989
KERN, H./SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984
- KAISER, F. J.: Der Einsatz lernaktiver Methoden als Beitrag zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. In: DIEPOLD, P. (Hrsg.): Neue Informationstechniken in kaufmännischen Modellversuchen, Bonn 1989, S.137-150
- KOCH, R. (Hrsg.): Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung, Berlin/Bonn 1988
KOEDER, K. W./STEIN, H.: Personalentwicklung als zentrale Aufgabe des Personalwesens. In: Wirtschaft und Gesellschaft im Beruf, Sonderheft Personalentwicklung, Oberursel 1988, S. 2-5
- LAUR-ERNST, U.: Berufsübergreifende Qualifikationen und neue Technologien - ein Schritt zur Entspezialisierung der Berufsbildung? In: KOCH, R. (Hrsg.): Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung, Berlin/Bonn 1988, S.13-26
- LAUR-ERNST, U.: Schlüsselqualifikationen - innovative Ansätze in den neu geordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen. In: REETZ, L./REITMANN, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S.147-154
- LAUR-ERNST, U.: Handeln als Lernprinzip. In: REETZ, L./REITMANN, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S. 38-57
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Mitt. d. Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7,1974, S. 36-43
- MEYER-DOHM, P.: Technischer Fortschritt und lebenslanges Lernen - Anforderungen an die Ausund Weiterbildung. In: BMBW (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung, Bonn 1986, S. 7-19
- REETZ, L.: Einflüsse neuer Technologien auf Organisation und Lerninhalte kaufmännischen Unterrichts. In: Verband der Lehrer an Berufl. Schulen NRW (Hrsg.): Berufliche Schulen - Multiplikatoren technologischer Innovation, Frankfurt/Main 1987, S. 94-126
- REETZ, L.: Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschaftslehre-Unterricht. In: Unterrichtswissenschaft 16,1988, Nr. 2, S. 38-55
- REETZ, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Berufsbildung, in Wissenschaft und Praxis, H. 5,1989, S. 3-10 und H. 61989, S. 24-30
- REETZ, L./REITMANN, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990

- SCHULZE, H./ZIMMERMANN, B.: Unternehmensprojekte - handlungsorientierte Vermittlung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen im Ausbildungsberuf "Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel". In: Berufsausbildung 2000, Kongreßbericht, Wetzlar 1990, S. 93-108
- STRATMANN, K.: Neue Wege des Lernens, Förderung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. In: KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.): Neue Wege des Lernens, Köln 1987, S. 7-13
- WITT, R.: Schlüsselqualifikationen als Inhaltsproblem. In: REETZ, L./REITMANN, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S. 95-102

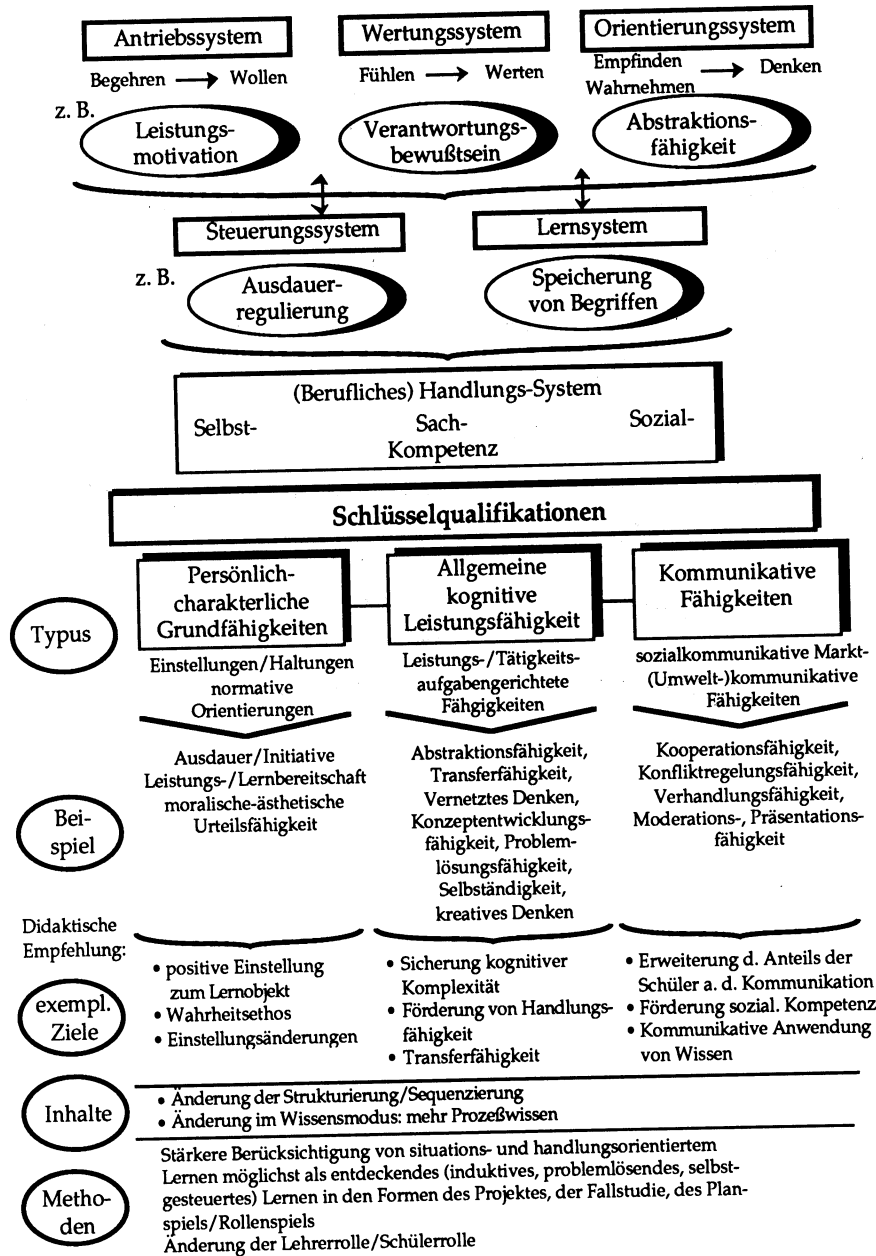
Folien

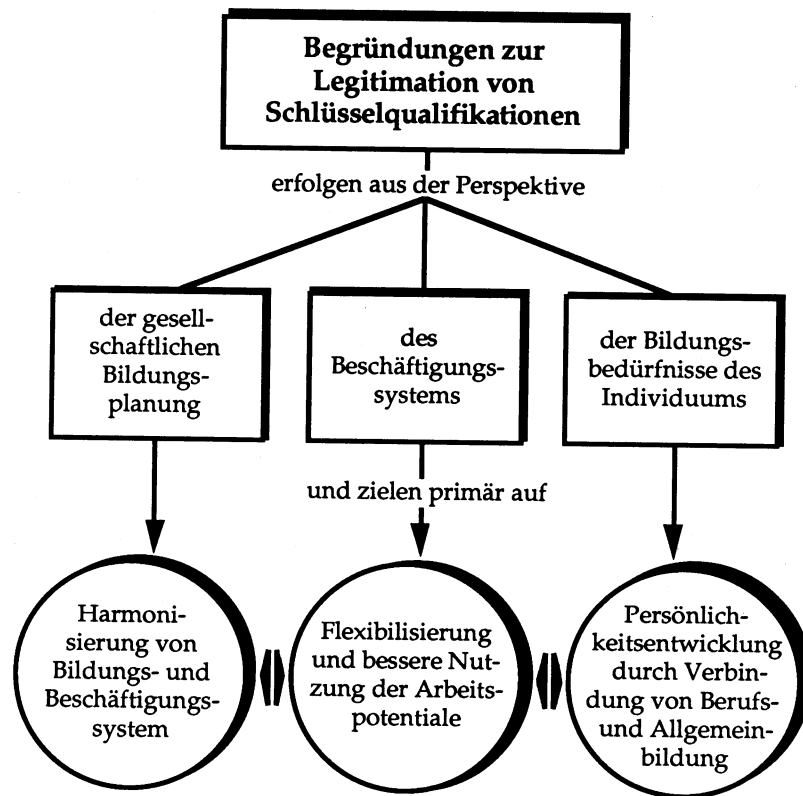


Folie 1

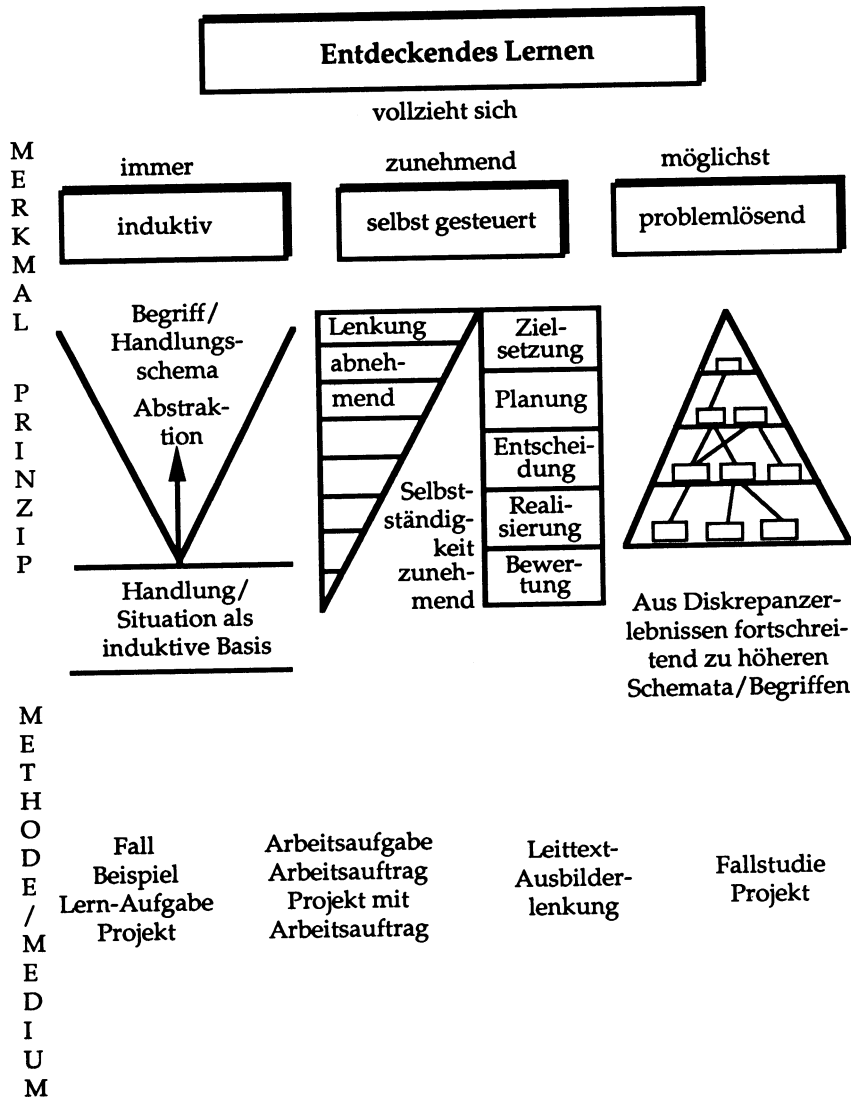


Folie 2





Folie 4



Didaktische Formen der Situations- und Handlungsorientierung

		Grad der Annäherung schulischen Lernhandelns an berufliche Arbeit		
		authentisches Handeln	simulatives Handeln	symbolisch-repräsen- tiertes Handeln
Komplexität und Ganzheitlichkeit des Handelns (Handlungsstruktur)	hoch	Schule als Wirtschafts- unternehmen (Projekt)	Übungs- firma Rollenspiel	Fallstudie
	mittel		Lernbüro Planspiel	arbeitsanaloge Aufgabe
	niedrig			normaler Unterricht mit Fall als induktiver Basis

Folie 6

Duales System der Berufsausbildung

