

Arbeitspapier und Onlinebeitrag 2/2021

S&S Publi GbR, Kempten (Allgäu)

**Das Modell der vollständigen  
Lernhandlung nach Werner Sprick  
– Aufbau von Methodenkompetenz  
durch „Lernen lernen“  
in der (Mittel-) Schule –**

*von Tobias D. Schneider*

---

# Inhaltsverzeichnis

Seite

I. Von der Relevanz der Methodenkompetenz zum Modell der vollständigen Lernhandlung .....	1
II. Modell der vollständigen Lernhandlung nach Sprick .....	2
1. Intentionen und Voraussetzungen .....	2
2. Hintergründe und theoretische Bezugspunkte .....	4
3. Aufbau und Bestandteile .....	6
III. Kritische Würdigung des Modells .....	10
IV. Literaturverzeichnis .....	12

# **I. Von der Relevanz der Methodenkompetenz zum Modell der vollständigen Lernhandlung**

Gesellschaftliche Entwicklungen wie die Forderung nach selbstaktivem lebenslangen Lernen<sup>1</sup> und insbesondere die aus der Soziologie bekannten biografischen Individualisierungstendenzen rücken in mehrfacher Hinsicht das Individuum in den Vordergrund.<sup>2</sup> Für den einzelnen Menschen sind damit eine Steigerung von Bildungschancen sowie Autonomie, Selbstbestimmung und schließlich die Anerkennung von Mündigkeit im eigenen Handeln verbunden.<sup>3</sup> Gleichzeitig ergeben sich dadurch Herausforderungen für das Individuum, die sich nicht zuletzt in einer Zunahme von Selbstverantwortlichkeit, Selbstorganisation und Selbstständigkeit in unterschiedlichsten Lebens- und Bildungssituationen niederschlagen.<sup>4</sup> Damit diese – voraussetzungsreichen – Herausforderungen für Individuen bewerkstelligbar werden und bleiben, gilt es, hierfür notwendige Fähigkeiten bereits in jungen Jahren anzubahnen und aufzubauen.

Die Schule als Bildungseinrichtung reagiert darauf mit einem bildungs- bzw. schul-institutionellen Rahmen, der beispielsweise die Öffnung von Schule<sup>5</sup> und die

---

<sup>1</sup> Vgl. zum Beispiel den Beitrag von Brödel (2011), v. a. S. 235, der definitorisch festhält, „... dass sich das LLL [von Brödel abgekürzt für lebenslanges Lernen] in einem kontinuierlichen oder stetigen Erbringen von Lernaktivitäten durch das Individuum erfüllt und hierbei Lernformen unterschiedlichen Organisiertheits- und Selbststeuerungsgrades zur Anwendung gelangen können.“

<sup>2</sup> Vgl. dazu das bekannte Werk „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne“ des Soziologen Ulrich Beck (1986), der sich darin unter anderem intensiv dem Entstehen und den Auswirkungen von Individualisierung widmet.

<sup>3</sup> Vgl. aus soziologischer Sicht Geißler (2014), S. 244, der durch die Expansion von Bildungschancen in Kombination mit Individualisierungsprozessen auf eine wachsende Relevanz von Selbststeuerung, Selbstverwirklichung und Autonomiebestrebungen aufmerksam macht und diese als „moderne postmaterielle Grundwerte“ beschreibt. Inwiefern eine Verwirklichung derartiger Grundwerte gelingen kann, lässt Geißler allerdings offen.

<sup>4</sup> Beispielgebend sei diesbezüglich auf das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019a und 2019b) hingewiesen, welches die starke arbeitsmarktpolitische Bedeutung des lebenslangen Lernens betont. Daher kann man sich des Eindrucks kaum erwehren, lebenslanges Lernen im bildungspolitischen Kontext als zentralen Faktor für Employability anzusehen, wodurch der Eigenwert des Lernens und Bildens sekundären Charakter erhält. Vielmehr hängt es von der Eigeninitiative ab und liegt in der Verantwortung des Individuums, sich auf dem Arbeitsmarkt – beispielsweise mit Fortbildungen und Weiterqualifizierungen – attraktiv zu halten.

<sup>5</sup> Öffnung von Schule umfasst sowohl eine innere Öffnung (moderne, handlungsorientierte und selbsttätige Lehr-/Lernformen) als auch eine Öffnung nach außen (Integration außerschulischer Lernangebote und -möglichkeiten), wie Wiater (2012), S. 32 in Verbindung mit S. 184-187, darstellt.

kompetenzorientierte Lehrplanstruktur<sup>6</sup> umfasst. Im Zentrum der Herausforderungsbewältigung ist im pädagogisch-didaktischen Kontext die Förderung von Methodenkompetenz zu verorten und somit das Lernen und Lehren von Lernen.<sup>7</sup> In diesem Verständnis generiert sich Methodenkompetenz zum einen durch das Aufbauen von Strategien zur Organisation des Lernens sowie durch sämtliche Lernprozesse, die auf die Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Anwendung von Informationen zielen (Primärstrategien). Daneben enthält die Förderung von Methodenkompetenz sekundäre Stützstrategien, die sich über die Dimensionen Konzentration, (intrinsische) Motivation und Kontrolle erstrecken.

Wenngleich der Verweis auf die Förderung von Methodenkompetenz für die Überwindung der eingangs skizzierten Herausforderungen wertvolle Hilfestellungen bietet, besteht folglich die Frage, *wie* sich die Methodenkompetenz bei Schülern<sup>8</sup> anbahnen, realisieren und fördern lässt. Dem Bedarf eines konkreten und dennoch übergeordneten universellen Ansatzes zur Verbesserung der Lernfähigkeit von Schülern begegnet Sprick schon im Jahr 1998 mit dem Modell der vollständigen Lernhandlung, das in der vorliegenden Arbeit genauer beleuchtet wird.

## **II. Modell der vollständigen Lernhandlung nach Sprick**

### **1. Intentionen und Voraussetzungen**

Auch Sprick begründet die Notwendigkeit eines Konzepts für den Aufbau von Methodenkompetenz – wie in der vorliegenden Arbeit eingangs nachgezeichnet – mit postmodernen Entwicklungen. Er widmet sich jedoch direkt seiner Zielgruppe, den Haupt- bzw. Mittelschülern<sup>9</sup>, so dass er die anlassgebende Problematik adres-

---

<sup>6</sup> Zum Kompetenzbegriff vgl. Wiater (2013), S. 23f.

<sup>7</sup> Vgl. hierzu und zur Präzisierung der Elemente der Methodenkompetenz Chott (2001), S. 38f.

<sup>8</sup> Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird in der vorliegenden Hausarbeit das generische Maskulinum verwendet. Es sind jedoch stets Personen aller Geschlechter gleichermaßen gemeint, sofern dies nicht explizit kenntlich gemacht ist.

<sup>9</sup> Sprick verwendet die Bezeichnung Hauptschüler anstatt Mittelschüler, was auf den Zeitpunkt der Veröffentlichung seiner Arbeit „Förderung der Methodenkompetenz bei Schülern“ im Jahr 1998 zurückzuführen ist. Da die Hauptschulen in Bayern aufgrund von Umstrukturierungen inzwischen als Mittelschulen zu bezeichnen sind, findet in dieser Arbeit der aktuelle Terminus Anwendung. Zur Bayerischen Mittelschule sei nachrichtlich auf KM-Bayern (2019) verwiesen.

satensorientiert herausarbeitet.<sup>10</sup> Es fehlt (Mittel-) Schülern an Lernfähigkeit, was laut empirischen Studien auf ihre methodischen und selbstorganisatorischen Defizite zurückzuführen sei.<sup>11</sup> Nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im Verlauf der Ausbildung und somit beim Eintritt in das Berufsleben ergeben sich insbesondere für Mittelschüler Leistungsschwierigkeiten.<sup>12</sup> Der Mangel an Berufsbildungsfähigkeit (zum Beispiel Problemlösekompetenz, selbstständiges Lernen) und Leistungswille (bedingt durch ungünstige motivationale und volitionale Einstellungen) der Mittelschüler wirkt sich schließlich negativ auf ihre Berufschancen aus.<sup>13</sup> Vor dem Hintergrund dieser Adressatengruppe ist es deshalb für Sprick erstrebenswert, bei der Konstruktion seines Modells interdisziplinär vorzugehen und sowohl schulische als auch primär ausbildungsbezogene Ansatzpunkte einfließen zu lassen.

Das Anliegen Spricks besteht schließlich darin, ein operationalisierbares Modell zu entwerfen, das den Ablauf sowie die interne Verflechtung der Förderung von Methodenkompetenz in der Schule und die damit verbundenen Lernvorgänge umfasst. Demnach erweist es sich als vorteilhaft, die „Black-Box“ der Lernvorgänge aufzubrechen und Lernvorgänge als Lernhandlungen zu verstehen. Zum einen eröffnet sich damit die Möglichkeit, den prozesshaften Charakter des Lernens zu Sequenzieren und kleingliedriger in den Blick zu nehmen.<sup>14</sup> Des Weiteren entstehen durch die Fokussierung auf (Lern-) Handlungen Anschlusspotenziale, um an bereits existierenden Handlungsmodellen anzuknüpfen und daraus für den Komplex des Lernen-Lernens fruchtbare Ansatzpunkte zu gewinnen.

---

<sup>10</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 10-12, der – ohne den Begriff der Individualisierung zu nennen – anführt, dass sich Unsicherheiten und Desorientierung aufgrund von wegfallenden gesellschaftlichen Normvorstellungen (zugunsten einer Pluralisierung in verschiedensten (Lebens-) Bereichen) ergeben. Vor allem (Mittel-) Schüler werden dadurch zunehmend bereits in jungen Jahren mit Herausforderungen konfrontiert, zu deren Bewältigung schulische Vorbereitung unabdingbar wird bzw. bereits ist.

<sup>11</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 7, in Verbindung mit der dort zitierten Literatur (u. a. empirische Studien).

<sup>12</sup> Eine Zusammenstellung von grundlegenden Schüleranforderungen an Berufsschulen – darunter ebenfalls das verantwortungsbewusste und problemlösende Handeln sowie das selbstorganisierte Lernen – findet sich bei Jenewein (2010), S. 55.

<sup>13</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 8.

<sup>14</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 95, der darauf hinweist, dass Lernhandlungen „... sich in Teilhandlungen, einzelne Phasen und diverse Steuerungsmöglichkeiten zerlegen ... lassen.“

## 2. Hintergründe und theoretische Bezugspunkte

Mit Blick auf das Lernen sind für den Aufbau von Methodenkompetenz die Leitgedanken der konstruktivistischen Didaktik<sup>15</sup> in Verbindung mit der auf motivationale Aspekte abzielenden Selbstbestimmungstheorie<sup>16</sup> basal. Damit erfolgt eine Berücksichtigung von Subjektivität, da den beiden Konzepten das Verständnis eines aktiven und individuell selbstorganisierten Lernprozesses zugrunde liegt.<sup>17</sup> Darauf aufbauend bilden für Sprick die Entwicklungstheorie nach Piaget (Entwicklungsstufenmodell) sowie die Kognitionstheorie nach Aebli das theoretische Fundament seines Modells.<sup>18</sup> Demnach wird “[a]ls Voraussetzung für die Lernfähigkeit ... die Beherrschung der internen Informationsaufnahme und -verarbeitung gesehen, die Jean Piaget im sensumotorischen und Hans Aebli für den gesamten kognitiven Bereich als »Assimilations- und Akkomodationsprozesse« beschreiben.“<sup>19</sup> Ferner speisen sich die theoretischen Säulen des Modells der vollständigen Lernhandlung aus der Theorie der Interiorisation nach Galperin.<sup>20</sup> Denn zur Ausbildung und zur Weiterentwicklung von Handlungsschemata bedarf es des als Genese bezeichneten mehrstufigen bzw. etappenweisen Übergangs von äußeren (materiellen und materialisierten) über sprachliche bis hin zu inneren (Teil-) Handlungen (Verinnerlichung).<sup>21</sup>

Neben der bisher erläuterten Theoriebasis hebt Sprick in besonderer Weise die Handlungsregulationstheorie Hackers aus dem Bereich der Ingenieurs- und Arbeitspsychologie für die Konstruktion seines Modells der vollständigen Lernhandlung hervor, die auf die Analyse und die Ablaufoptimierung komplexer

---

<sup>15</sup> Vgl. beispielsweise Wiater (2010), S. 94-99.

<sup>16</sup> Die Selbstbestimmungstheorie geht auf die Wissenschaftler Deci und Ryan (z. B. 1985) zurück.

<sup>17</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 93, der darin die Grundannahmen seines Modells verankert.

<sup>18</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 93f.

<sup>19</sup> Chott (2001), S. 71. Unter den Assimilationsprozess fallen Anpassungen der aus der Umwelt gewonnenen Informationen an die eigenen Verständnisvoraussetzungen. Akkomodation meint dagegen die Modifikation von Wissensstrukturen hinsichtlich neuer Erfahrungen, wodurch es zur Konstruktion eines neuen kognitiven Schemas kommt.

<sup>20</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 94.

<sup>21</sup> Vgl. Jenewein (2010), S. 53, der aus der Perspektive der Berufsbildung argumentiert. Eine Übersicht und tiefere Erläuterung der insgesamt fünf Etappen der Interiorisation bietet Sprick (1998), S. 45f.

Arbeitstätigkeiten abzielt.<sup>22</sup> Das Potenzial der Handlungsregulationstheorie für das Modell der vollständigen Lernhandlung liegt für Sprick in der hierarchisch-sequentiellen Organisationsstruktur, die Hacker hinsichtlich der Regulation von Arbeitstätigkeiten (Arbeiten an einem Werkstück) aufspannt. Diese untergliedern sich in das

- (1) Richten bzw. Setzen von Zielvorstellungen,
- (2) Orientieren und Abwägen von Handlungsbedingungen bzw. -möglichkeiten,
- (3) Entwerfen von Handlungsprogrammen (Tätigkeits- und Ergebnismodell) durch die Zusammenführung der Komponenten Ausgangszustand, Zielsetzung, einsetzbare Handlungsmöglichkeiten,
- (4) Entscheiden über die Ausführungsweise (als Übergang zur Verwirklichung) und
- (5) Kontrollieren im Sinne eines Ist-Soll-Vergleichs.<sup>23</sup>

Die Handlung bzw. der Arbeitsprozess ist erst mit der Zielerreichung im Rahmen der Kontrollphase beendet. Dabei stellt das vollständige und zugleich wiederholte Durchlaufen von Arbeitstätigkeiten und -einheiten ein wesentliches Merkmal der ausbildungsbezogenen Handlungsregulationstheorie dar.<sup>24</sup> Dieses Merkmal ist vor dem Hintergrund der Entwicklung einer kognitiven Routine zum Aufbau und zur Förderung von Methodenkompetenz ebenso konstitutiv für das Modell der *vollständigen* Lernhandlung.

Während die bisher erläuterten Pfeiler einen elementaren theoretischen Charakter für die Konstruktion des Modells der vollständigen Lernhandlung besitzen, dient die sogenannte Leittext-Methode (wegen ihrer Herkunft oftmals auch Leittext-Ausbildung genannt) als strukturelles Grundraster.<sup>25</sup> Abbildung 1 (S. 6) stellt die ebenfalls aus der Arbeitspsychologie stammende Methode bildlich dar.

---

<sup>22</sup> Zur Handlungsregulationstheorie vgl. z. B. Hacker und Sachse (2014). Siehe dazu auch Sprick (1998), S. 94.

<sup>23</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 94, in enger Verbindung mit Hacker (1986), S. 112f.

<sup>24</sup> Vgl. Hacker und Sachse (2014), S. 24.

<sup>25</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 97, der hierbei auch von einem heuristischen Raster spricht. Die Namensgebung der Leittext-Methode geht auf die Anwendung von anleitenden Materialien, den sogenannten Leittexten, zurück, wie Nickolaus, Schumm und Pfister (1990), S. 27, erläutern und Kriterien zusammenfassen, die Leittexte charakterisieren (zum Beispiel Förderung systematischer Selbstkontrolle). Sie findet üblicherweise in der Berufsausbildung Anwendung.

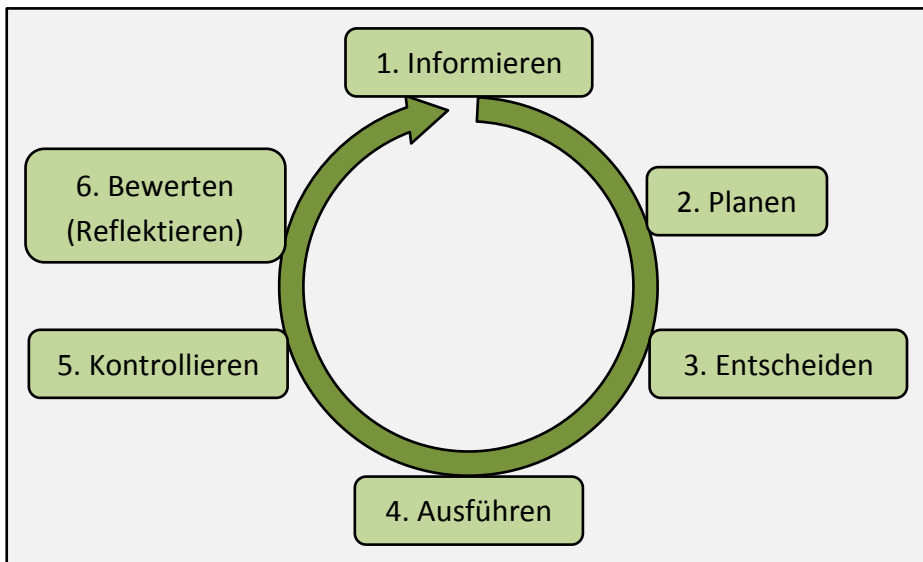


Abb. 1: Schritte der Leittext-Methode<sup>26</sup>

Die Methode besteht aus sechs Einzelschritten und ist als Kreislauf zu interpretieren. Hierfür kommt insbesondere dem abschließenden Bewerten eine hohe Bedeutung zu, da in diesem Schritt sowohl eine Reflexion des Endergebnisses als auch der vorhergehenden Schritte (im Rahmen eines Fachgesprächs zwischen dem Ausbilder und seinem Auszubildenden) erfolgt.<sup>27</sup> Es geht dabei um den Aufbau von Erfahrungswissen, das bei jedem Methodendurchlauf erweitert und für die darauffolgenden Durchläufe genutzt wird.

### 3. Aufbau und Bestandteile

Mit Rückgriff auf die beiden vorherigen Abschnitte dieses Kapitels lässt sich Spricks Aufbau des Modells der vollständigen Lernhandlung nachvollziehen. Abbildung 2 (S. 7) stellt hierfür den relevanten Input (gelbe Felder)<sup>28</sup> sowie den daraus resultierenden Output bzw. die konzeptionellen Bestandteile (blau) des daraus für den Schulkontext neu entstehenden Modells der vollständigen Lernhandlung in Zusammenhang.

<sup>26</sup> Abbildung 1 speist sich aus den Informationen, die Sprick (1998), S. 97, sowie Nickolaus, Schumm und Pfister (1990), S. 25f., zu entnehmen sind.

<sup>27</sup> Vgl. Nickolaus, Schumm und Pfister (1990), S. 26.

<sup>28</sup> Dieser wurde in den Abschnitten 1 und 2 dieses Kapitels behandelt.



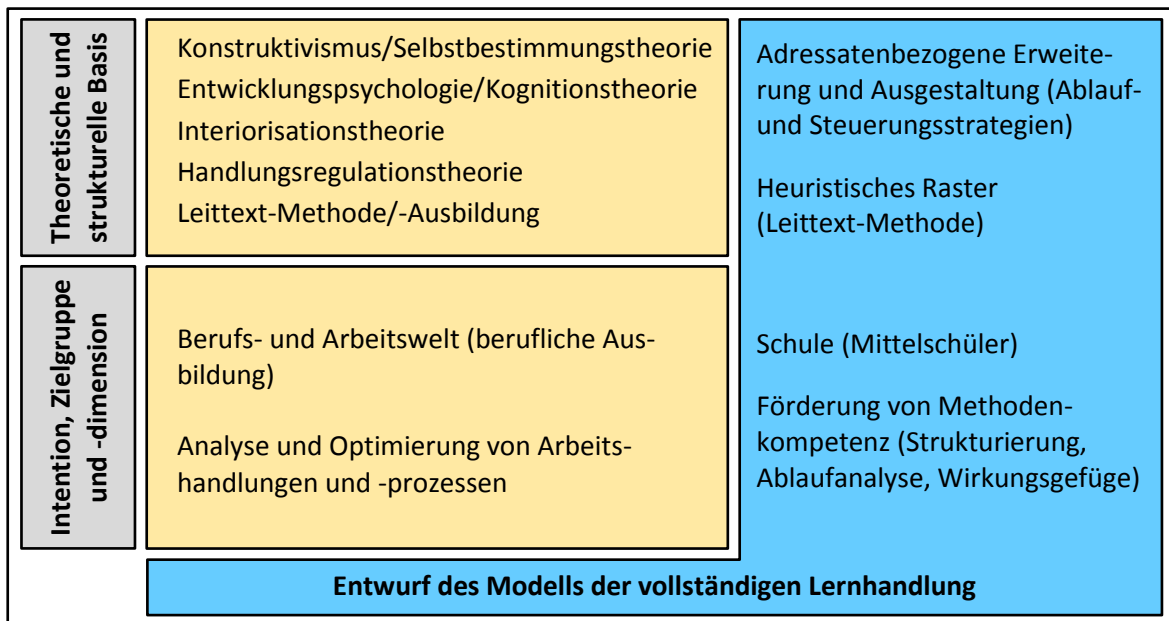


Abb. 2: Von der Transformation bestehender Konzepte zum Modell der vollständigen Lernhandlung

Die Aufgabe dieses Abschnitts ist es nun, den in Abbildung 2 blau hinterlegten Bereich in den Blick zu nehmen, wobei zunächst Spricks Erweiterung der Leittext-Methode als heuristisches Raster zu betrachten ist, da sie den Kern seines Modells bildet (vgl. grünen Kern in Abb. 3, S. 9). Eine Verbesserung der Lernfähigkeit erfordert den Aufbau von kognitiven Lernstrategien, worunter das Memorieren (Wiederholungsstrategien), Elaborieren (Konstruktion von Sinnstrukturen) und Transformieren (Informationsverarbeitung und -aufbereitung) fallen (vgl. rotes Feld und grüne Pfeile in Abb. 3, S. 9).<sup>29</sup> Im Gegensatz zur oftmals in der Praxis beobachtbaren verkürzten Anwendung von Lern- und Denkstrategien, geht das Modell der vollständigen Lernhandlung davon aus, dass sie in allen Phasen dienlich sind und zum Einsatz kommen sollten.<sup>30</sup> Ferner stärken diese in Verbindung mit einem vollständigen Durchlaufen aller Phasen – der Betonung von Wiederholung im Rahmen der Handlungsregulationstheorie folgend – den Aufbau einer kognitiven Routine beim lernenden Individuum. Neben den kognitiven Strategien nimmt Sprick in alle Phasen des Grundrasters die Komponente des äußeren Ressourcenmanagements auf, die „... die Inanspruchnahme sachlicher und personaler Hilfen sowie die Kooperation mit anderen regelt“<sup>31</sup> (vgl. oranges Feld und grüne Pfeile in Abb. 3, S. 9).

<sup>29</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 111-115.

<sup>30</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 98.

<sup>31</sup> Chott (2001), S. 73.

Überdies fügt Sprick dem bereits erweiterten und angepassten Grundraster der Leittext-Methode eine übergeordnete Ebene hinzu, die eine Art Makroperspektive über die Lernhandlung einnimmt (vgl. blaue Ringe in Abb. 3, S. 9).<sup>32</sup> Die metakognitive Ebene unterteilt sich in Regulation, Überwachung und (Gesamt-) Planung und zielt durch das den Lernprozess begleitende Reflektieren auf das Gelingen von selbstständigem Lernen.<sup>33</sup> Einerseits steht dabei die Bewusstseinsförderung über den eigenen Lernprozess und andererseits der (ständige) Durchgriff bzw. Einfluss auf alle Phasen der Lernhandlung gleichermaßen im Mittelpunkt. Zudem ergeben sich durch die Möglichkeit derartiger regulierender Eingriffe in einzelne Phasen Vernetzungen zwischen den Phasen. Eine solche Verflechtung, womit sich ein Vor- und Zurückspringen innerhalb der Phasen eröffnet, wird darüber hinaus der Förderung des prozeduralen und konditionalen Wissens gerecht.<sup>34</sup> Beispielsweise wäre denkbar, dass auf der metakognitiven Ebene der Abbruch der Kontrollphase festzustellen ist, weil im Zuge des Reflektierens über das bereits Erreichte neue (bessere) Realisierungsmöglichkeiten zutage treten. Somit kann ein Wechsel in die Planungs- oder die Entscheidungsphase erfolgen, um ggf. die neu gewonnene Vorgehensweise schließlich in der Ausführungsphase zu erproben. Deshalb reichert Sprick das bisher entstandene Modell grafisch weiter an, indem er die Einzelphasen vernetzend miteinander verbindet (vgl. schwarze Verbindungslinien im grünen Kern der Abb. 3, S. 9).

Der finale Modellentwurf beinhaltet schließlich zum einen noch den Einfluss von Motivation und Volition sowie deren Rückkoppelungen auf die Lernphasen und auf die metakognitive Steuerebene (vgl. violetteres Feld und violette Doppelpfeile in Abb. 3).<sup>35</sup> Zum anderen integriert Sprick die eng damit verbundene Dimension der internen Ressourcen in sein Modell, die beispielsweise das Zeitmanagement um-

---

<sup>32</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 98-100, der dabei auch von der Steuerebene spricht, da sie die Selbststeuerung und -regulation der Lernhandlung des Individuums betrifft.

<sup>33</sup> Vgl. Sprick (1998), S. 119f.; hierzu macht Sprick an anderer Stelle (S. 99) auch darauf aufmerksam, dass (Mittel-) Schüler dadurch nicht nur in ihrer Selbstständigkeit gefördert werden, sondern auch Autonomie im eigenen Handeln erfahren (Schülerorientierung, Kontrollkompetenz).

<sup>34</sup> Vgl. Sprick (2001), S. 99f.

<sup>35</sup> Vgl. Sprick, S. 100f., der hinsichtlich der motivationalen Aspekte insbesondere die Phasen des Informierens und des Bewertens heraushebt. Zum Beispiel bedingen Rückmeldungen über Erfolg bzw. Misserfolg das individuelle Selbstvertrauen und das Gefühl, kompetent zu sein (Selbstbestimmungstheorie). Volitionale Einwirkungen sieht Sprick vor allem entlang der zweiten und dritten Phase (Planen und Entscheiden), da Volitionsstärke die Organisation und Koordination bedingt.

fasst (vgl. türkises Feld in Abb. 3). Demnach ergibt sich das in Abbildung 3 verbildlichte Modell der vollständigen Lernhandlung:

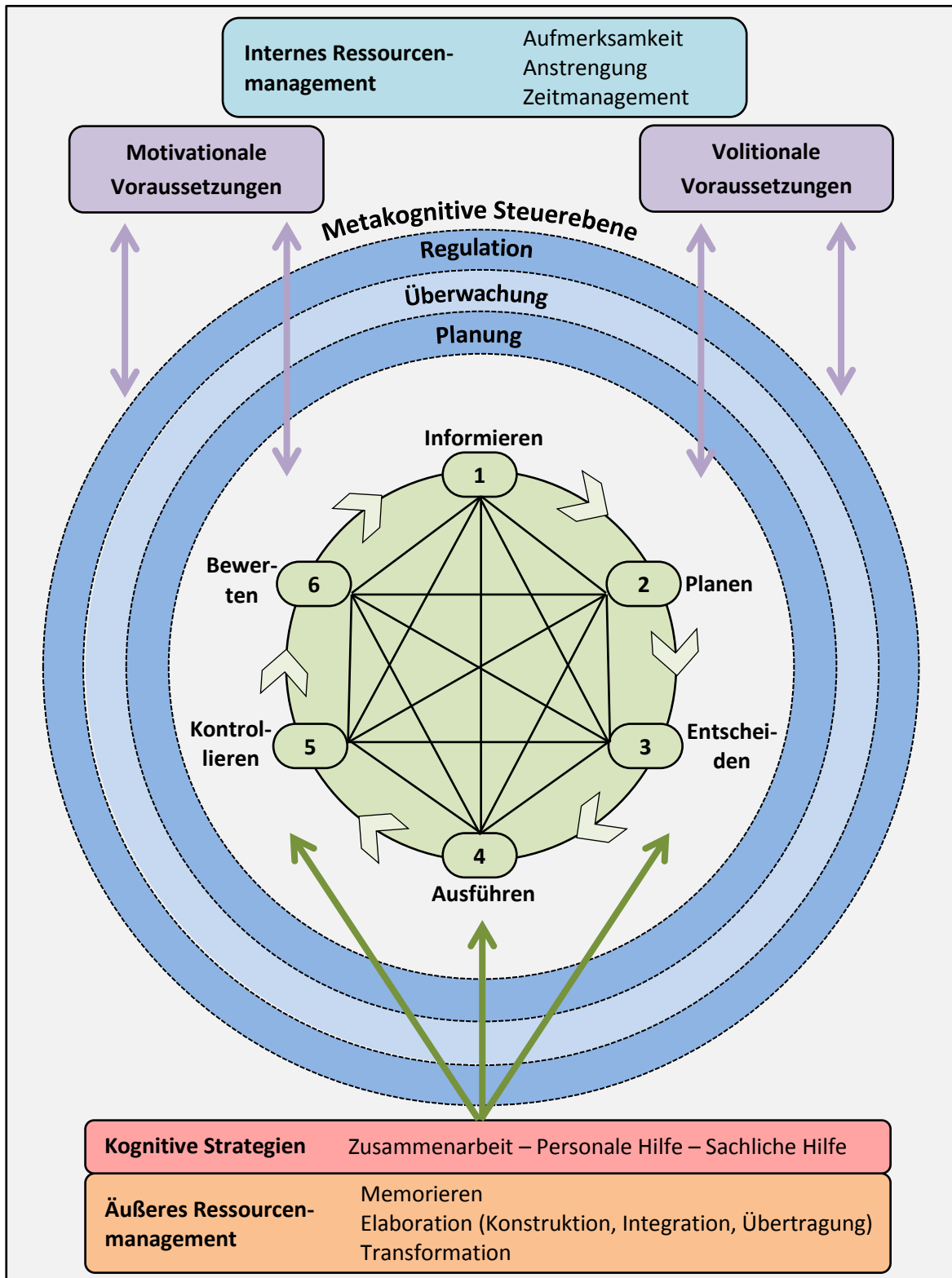


Abb. 3: Modell der vollständigen Lernhandlung<sup>36</sup>

<sup>36</sup> Bis auf die für die vorgenommene Erläuterung erforderlichen Farbanpassungen und grafischen Verfeinerungen entspricht Abbildung 3 der bildlichen Darstellung von Sprick (1998), S. 102.

### III. Kritische Würdigung des Modells

Das von Sprick entworfene Modell der vollständigen Lernhandlung weist eine tiefe, gut begründete und interdisziplinär angelegte Fundierung auf, wodurch eine hohe wissenschaftliche Absicherung zu attestieren ist. Zweifellos leistet es somit einen wertvollen Beitrag zur Realisierung der Förderung von Methodenkompetenz im schulischen Kontext.<sup>37</sup> Durch die insbesondere aus der Berufsbildung stammenden Anleihen des Modells geht es jedoch über das Spektrum des (mittel-)schulischen Lernen-Lernens hinaus, da das Modell als Lernanleitung für sämtliche Inhalte anwendbar ist.<sup>38</sup>

Wenngleich das heuristische Grundraster der Leittext-Methode eine nachvollziehbare Wahl für den Kern von Spricks Modell darstellt, ist sie dennoch in mehrfacher Hinsicht kontrovers zu diskutieren. Zum einen sind Aktivitäten von Schülern und Lehrkräften nicht trennscharf voneinander abzugrenzen.<sup>39</sup> Die Vermengung von Schüler- und Lehrerhandlungen ist zwar eine berechtigte Kritik (beispielsweise informiert und bewertet meistens die Lehrkraft, während die Schüler ausführen), sie erweist sich jedoch vor dem Hintergrund der obligatorischen Notwendigkeit eines sukzessiven Aufbaus von Methodenkompetenz bei Schülern als legitim.<sup>40</sup> Zum zweiten nimmt das heuristische Raster eine idealisierte, eher lineare Form des Lernens an und spart Verzahnungen und Auslassungen entlang der sechs Phasen aus. Sprick ist sich dieser Problematik bewusst und versucht deswegen in seinem Modell mithilfe der die Phasen intern verbindenden Linien, der Realität Rechnung zu tragen.<sup>41</sup> Dennoch kann man sich des Eindrucks nicht erwehren,

---

<sup>37</sup> Vgl. Chott (2001), S. 76. Obwohl das Modell bereits vor über 25 Jahren entstand, scheint es insbesondere auch aufgrund der zu Beginn der vorliegenden Arbeit skizzierten Herausforderungen für junge Menschen nicht an Gültigkeit oder Relevanz zu verlieren – eher im Gegenteil.

<sup>38</sup> Vgl. dazu auch die Abbildung von Chott (2001), S. 98, die das Modell der vollständigen Lernhandlung mit dem Lernen-Lernen sowie weiteren Dimensionen in Verbindung setzt.

<sup>39</sup> Auf diese Schwachstelle verweist Sprick (1998), S. 97, auch selbstkritisch.

<sup>40</sup> Dem Modell und der Intention Spricks darf unterstellt werden, dass es einen stufenweisen Rückzug der Lehrkraft ermöglicht, wodurch der Lernende zunehmend alle Phasen selbstgesteuert übernehmen kann. Grenzen sieht Sprick (1998), S. 97, dennoch in institutionellen Vorgaben (wie dem Lehrplan), weshalb er bei allen Phasen von einer beratenden und intervenierenden Lehrerrolle ausgeht.

<sup>41</sup> Möglichweise ließe sich auch argumentieren, dass es grundsätzlich in der Natur und Sinnhaftigkeit derartiger Modelle liegt, die realen Prozesse zu vereinfachen und nur rudimentär abzubilden.

dass gerade durch die Vereinfachung der Aufbau von Methodenkompetenz gefördert werden kann, da aufgrund des Weglassens der (wenn auch realistischen) starken Phasenvernetzung eine klare Vorgehensweise besteht, wie – insbesondere junge oder leistungsschwächere – Schüler das Lernen-Lernen trainieren und Methodenkompetenz schrittweise aufbauen können.<sup>42</sup>

Das Modell der vollständigen Lernhandlung hat als Adressaten Mittelschüler (und damit auch Mittelschullehrkräfte) vor Augen, so dass es von Sprick somit nur auf eine Schulform spezifisch zugeschnitten wurde. Daraus ergibt sich die Frage, ob und inwiefern das Modell zur Förderung von Methodenkompetenz von Schülern in anderen Schulformen geeignet ist. Alternative, nicht auf eine bestimmte Schülergruppe bezogene Modelle, die sich mit der Förderung von selbstreguliertem Lernen beschäftigen, liegen zwar vor.<sup>43</sup> Allerdings schafft es Sprick, sowohl ein wissenschaftstheoretisches als auch für Schüler und Lehrkräfte anwendbares Modell zur Förderung von Methodenkompetenz zu entwerfen, das über die Selbstregulation des Lernens hinausgeht (siehe dazu die Aufbaubeschreibung in Abschnitt 3 des zweiten Kapitels dieser Arbeit). Dennoch ließe sich unterstellen, Mittelschülern käme das Modell entgegen, da ihm eine in weiten Teilen auf Auszubildende ausgelegte – wenn auch auf den Schulkontext angepasste – Basis zugrunde liegt und damit eine Nähe zur praxisbezogenen Mittelschule bestünde. Das (finale) Modell Spricks ist jedoch so konzipiert, dass eine Reduktion auf Mittelschüler unangebracht und dem aussagekräftigen und operationalisierbaren Charakter des Modells nicht gerecht würde. Vielmehr ließe sich Spricks Modell in Detailfragen (beispielsweise in der Ausgestaltung der kognitiven Strategien) adressatenorientiert zuschneiden und erweitern.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Als Gegenargument führt Sprick (1998), S. 100, insbesondere die Bedeutung des deduktiven Planens an, was zudem den Aufbau der Antizipationsfähigkeit fördere. Ein deduktives Vorgehen im Rahmen des Lernens ist jedoch – beispielsweise nach Riehme (1986), S. 91-93 – sehr voraussetzungsreich und mit hohen Anforderungen verbunden. Deshalb besteht die Frage, inwiefern (und welche) Schüler mit einer deduktiven Planung ihrer Lernhandlung gerecht werden können. Auch Chott (2001), S. 73, verweist in diesem Zusammenhang auf fortgeschrittene Lernende.

<sup>43</sup> Ein dem Modell von Sprick nahekommendes Konzept wäre beispielsweise im Integrativen Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens nach Schiefele und Pekrun (1996), S. 271, zu finden.

<sup>44</sup> Vgl. Chott (2001), S. 75, der sich für eine Übertragung des Modells der vollständigen Lernhandlung auf alle allgemeinbildenden Schulen ausspricht, sofern schüleradäquate Modifizierungen erfolgen.

## IV. Literaturverzeichnis

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Brödel, R. (2011): Lebenslanges Lernen. In: Fuhr, T.; Gonon, P.; Hof, C. (Hg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Paderborn u. a., S. 235-245.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019a): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. <https://www.bmbf.de/de/der-deutsche-qualifikationsrahmen-fuer-lebenslanges-lernen-1238.html> (Zugriff: 16.01.2021).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019b): Weiterbildung. <https://www.bmbf.de/de/weiterbildung-71.html> (Zugriff: 16.01.2021).
- Chott, P. O. (2001): Lernen lernen – Lernen lehren. Mathetische Förderung von Methodenkompetenz in der Schule. Weiden.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York.
- Geißler, R. (2014): Die Sozialstruktur Deutschlands, 7. Auflage. Wiesbaden.
- Hacker, W. (1986): Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern.
- Hacker, W.; Sachse, P. (2014): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Tätigkeiten, 3. Auflage. Göttingen u. a.
- Jenewein, K. (2010): Handlungsorientiertes Lernen in der Berufsbildung. In: Adolph, G.; Jenewein, K.; Pahl, J.-P. u. a. (Hg.): lernen&lehren. Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik: Schwerpunktthema Handlungsorientiertes Lernen – ein Streitthema. 25. Jg., H. 98, S. 53-55.
- KM-Bayern – Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Die Mittelschule in Bayern. <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/mittelschule.html> (Zugriff: 18.01.2021).
- Nickolaus, R.; Schumm, W.; Pfister, E. L. (1990): Selbstgesteuertes Lernen in der Metallausbildung – Ergebnisse, Erfahrungen und Konsequenzen eines Modellversuchs. In der Reihe: Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 12. Esslingen.

- Riehme, J. (1986), Grammatik / Orthographie. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts. Berlin.
- Schiefele, U.; Pekrun, R. (1996): Pädagogische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E. (Hg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Pädagogische Psychologie 2. Göttingen u. a., S. 249-278.
- Sprick; W. (1998): Förderung der Methodenkompetenz bei Schülern. Weiden.
- Wiater, W. (2010): Unterrichten und Lernen in der Schule. Eine Einführung in die Didaktik, 2. Auflage. Donauwörth.
- Wiater, W. (2012): Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik, 5. Auflage. Donauwörth.
- Wiater, W. (2013): Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik, 2. Auflage. Donauwörth.