

TADE TRAMM

Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie

1 Einleitung

Wenn heute verstärkt die Rede von einer Renaissance der Curriculumtheorie bzw. von der Rückgewinnung einer curriculumtheoretischen Perspektive ist, so dürften damit vorrangig zwei Gesichtspunkte gemeint sein:

1. Die wachsende Bedeutung, die angesichts sich rapide verändernden technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen den Entscheidungen über die Inhalte von Bildungsprozessen beigemessen wird.
2. Die Rückbesinnung auf den 1967 von ROBINSOHN erhobenen Anspruch, Curriculumentscheidungen aus Beliebigkeit, aus pädagogischem oder politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens auf der Grundlage wissenschaftlich-rationaler Analyse und objektiver Alternativen zu heben (ebenda, S. 1 und S. 31).

Gilt es hierbei einerseits, nicht wieder hinter den in der Curriculumsdiskussion der 70er Jahre gewonnenen Rationalitätsstandard zurückzufallen, so besteht die neue Herausforderung andererseits darin, sich nicht erneut in deren Aporien zu verfangen. Hierbei scheint es uns hilfreich zu sein, eine Rekonstruktion der curricularen Perspektive unter Einbeziehung neuerer handlungs- und kognitionstheoretischer Konzepte zu unternehmen. Wir beziehen uns bei diesem Vorhaben auf die methodologischen Erfahrungen und theoretische Einsichten, die wir im Rahmen verschiedener Projekte zur Evaluation und Entwicklung beruflicher Lehr-Lern-Arrangements im Schnittfeld von Curriculumforschung und Unterrichtsforschung am Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen haben gewinnen können (ACHTENHAGEN 1979; TRAMM 1984; ACHTENHAGEN/SCHNEIDER 1988; ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS/ SEEMANN-WEYMAR/JOHN/SCHUNCK 1992).

Es soll in diesem Beitrag darum gehen, die Option für einen evaluativ-konstruktiven Ansatz der Curriculumentwicklung und in diesem Rahmen für die analytische wie konstruktive Akzentuierung der Handlungsperspektive von Schülern zu begründen. Wir wollen im Anschluss an mittelfristig-fachdidaktische Curriculumstrategien einen forschungsmethodischen Weg aufzeigen, mit dem die Komplexität des curricularen Reflexionszusammenhanges grundsätzlich gesichert und doch zugleich so weit reduziert werden kann, dass die Handlungs- und Diskursfähigkeit aller Beteiligten erhalten bleibt.

Im Mittelpunkt unserer Überlegungen wird ein Entwurf zur handlungstheoretisch-interaktionistisch fundierten Rekonstruktion des schon klassisch zu nennenden curricularen Begründungszusammenhanges stehen, wie ihn ROBINSOHN 1967 zu Beginn der deutschen Curriculumsdiskussion programmatisch entwickelt hat.

2 Rekonstruktion einer mittelfristig-fachdidaktischen Curriculumstrategie

Ohne die verschiedenen Varianten mittelfristig-fachdidaktischer Curriculumentwicklung und die darauf bezogene methodologische Diskussion im einzelnen nachzuzeichnen, sollen im folgenden kurz die aus unserer Sicht zentralen Charakteristika dieses Konzepts angesprochen werden. Wir beziehen uns dabei im wesentlichen auf die Arbeiten Von BLANKERTZ (1971; 1977), ACHTENHAGEN/MENCK (1971) und LENZEN (1971).

- (1) Grundsätzlich, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, bekennen sich die Ansätze mittelfristig-fachdidaktisch angelegter Curriculumrevision ausdrücklich zur Grundintention ROBINSONS. Sie gehen mit diesem von der Notwendigkeit einer inhaltlichen Reform des Bildungswesens aus und bejahen den Anspruch auf Demokratisierung und Rationalisierung curriculärer Entscheidungsprozesse. Der Gedanke einer Verknüpfung pragmatisch-situationsbezogener Aspekte mit dem pädagogischen Interesse an der Mündigkeit des Individuums bleibt - bei unterschiedlichen konzeptuellen Realisierungsansätzen - die zentrale argumentative Leitfigur. Der Unterschied zum Modell ROBINSONS zeigt sich im Wesentlichen im Bereich der curriculumstrategischen Konzeption; mittelfristige Curriculumforschung versteht sich mithin als Alternative „in der Art des Vorgehens“ (vgl. ACHTENHAGEN/MENCK 1971, S. 198).
- (2) Im Gegensatz zur langfristig angelegten Totalrevision des Curriculum, werden mittelfristige Forschungsstrategien gefordert und entworfen. Ohne dass der damit ins Auge gefasste Zeitraum präzise bestimmt würde, lassen sich diese damit kennzeichnen, dass Forschungsergebnisse auch dann schon „an die Schulpraxis abgegeben werden können“ (LENZEN 1971, S. 123), wenn der umfassende curriculare Forschungsablauf noch nicht abgeschlossen ist.
- (3) Die Chance zur Realisierung mittelfristiger Forschung wird vor allem in einer Reduktion bzw. Konzentration in der „horizontalen Dimension“ des curricularen Feldes gesehen. Es wird also nicht, wie dies der Anspruch auf Totalrevision implizierte, auf den „Gesamtinhalt dessen“ abgehoben, „was von einem Schüler im Laufe seiner Schulzeit erfahren werden muss“ (ROBINSON 1975, S. 46), sondern auf die Revision der Inhalte ausgewählter Fächer; das Modell mittelfristiger Curriculumforschung ist also fachdidaktisch akzentuiert. Durch die damit mögliche Eingrenzung des Gegenstandsfeldes ist die Chance gegeben, bei verminderter Komplexität der Gesamtaufgabe die Aufmerksamkeit auf eine unverkürzte Berücksichtigung der „vertikalen Dimension“ des curricularen Feldes zu konzentrieren: auf die Qualität der Begründungs- und Rechtfertigungszusammenhänge, die die konkreten curricularen Entscheidungen auf die übergeordneten curricularen Normen beziehen.
- (4) Im Zusammenhang damit ist die Option für ein Ansetzen bei bestehender Unterrichtspraxis und also die Ablehnung eines „Tabula-rasa-Denkens“ zu sehen. Dies kommt in besonderem Maße bei ACHTENHAGEN/MENCK (1971) und in den konkreten Projekten zur Curriculumanalyse bei ACHTENHAGEN/WIENOLD (1975), REETZ/WITT (1974) oder auch KRUMM (1973) zum Ausdruck. Insbesondere in den Arbeiten ACHTENHAGENS und seiner Mitarbeiter (ACHTENHAGEN/HEIDENREICH/SEMBILL 1975; ACHTENHAGEN/SEMBILL/STEINHOFF 1979; SEMBILL 1984; ACHTENHAGEN 1984) wird dabei der Inhaltsaspekt des Unterrichts um zwei wesentliche Gesichtspunkte ergänzt: (a) Durch die Einbeziehung von Aspekten der Lehrer-Schüler-Interaktion wird der Tatsache qualitativ und quantitativ ungleicher

Lernobjektzuweisung Rechnung getragen. Dies öffnet grundsätzlich den Blick dafür, dass objektiv identische Lerninhalte faktisch nicht allen Schülern als gleichwertige subjektive „Bildungsinhalte“ zur Verfügung stehen. (b) Durch die Berücksichtigung „subjektiver Theorien“ von Schülern und Lehrern im Sinne „naiver Unterrichtstheorien“ wird deutlich, dass unterrichtliches Geschehen bereits vor jedem Versuch wissenschaftlicher Aufklärung ein subjektiv sinnerfülltes Handlungsfeld ist. Ein Ansetzen bei bestehender Unterrichtspraxis kann sich damit nicht auf eine „objektive Außensicht“ beschränken, sondern muss das subjektive Orientierungs- und Handlungswissen als wirksame Größe mit einbeziehen.

- (5) Mittelfristig-fachdidaktische Ansätze postulieren eine Verknüpfung von Bestands-evaluation, Innovation und Innovationsevaluation im curricularen Prozess. Curriculumprodukte bzw. curriculare Entwürfe sind in diesem Sinne als „technologische Hypothesen“ zu verstehen, die einer permanenten Überprüfung im Handlungsfeld ausgesetzt sind. Für den Forschungsprozess ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer gleichlaufenden Entwicklung von Theorien und technologischen Hypothesen und darauf bezogener Überprüfungsverfahren (vgl. z.B. ACHTENHAGEN 1984, S. 232ff.).
- (6) Es liegt in der Natur des mittelfristigen Ansatzes, dass er mit einer deduktivistischen Interpretation des ROBINSOHNschen Begründungszusammenhanges von Lebenssituationen, Qualifikationen und Curriculumelementen unvereinbar ist. Darauf weist BLANKERTZ hin, wenn er die Entscheidungskette als Induktionszusammenhang interpretiert (1977, S. 174; vgl. auch LENZEN 1971, S. 123f.).

Bei aller Uneinheitlichkeit der in vereinfachender Rede als „mittelfristig-fachdidaktische Curriculumentwürfe“ angesprochenen Vorschläge kann als Grundtendenz doch festgehalten werden, dass - im Gegensatz zum Vorschlag ROBINSOHNs - nicht die Neukonstruktion des Bildungssystems auf der Grundlage einer umfassenden Gesellschaftsanalyse angestrebt wird, sondern die analytische Rekonstruktion abgegrenzter pädagogischer Felder unter Bezug auf ein explizites, empirisch und hermeneutisch fundiertes, aber durchaus unvollständiges und vorläufiges Verständnis relevanter gesellschaftlicher Bereiche als Grundlage kontrollierter Innovationen.

3 Drei Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der mittelfristig-fachdidaktischen Curriculumforschung in Richtung auf ein evaluativ-konstruktives Curriculumkonzept

Die Grundgedanken mittelfristig-fachdidaktischer Curriculumrevision haben die methodologische Diskussion nachhaltig beeinflusst und auch gerade im Bereich der Fachdidaktik Wirtschaftslehre zu äußerst interessanten Ergebnissen geführt. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang etwa an die Arbeiten von REETZ/WITT (1974), KRUMM (1973) und ACHTENHAGEN (1984) zur Analyse der inhaltlichen Struktur des Wirtschaftslehreunterrichts. Zugleich ist jedoch festzustellen, dass die weitgespannten Erwartungen in Hinblick auf eine Demokratisierung und Rationalisierung der Curriculumentwicklung (auch) in diesem Bereich nicht eingelöst werden konnten.

Curriculumentwicklung findet weiterhin grundsätzlich im Rahmen administrativ eingesetzter Lehrplan- und Curriculausschüsse statt; die Entscheidungen über Curricula sind noch immer weithin öffentlicher Diskussion und demokratischer Mitbestimmung entzogen (vgl. HAFT/HOPMANN 1987; MENCK 1987). Eine Beteiligung wissenschaftli-

cher Kompetenz findet überwiegend nur im Rahmen zentraler Curriculumforschungsinstitute statt, die als weisungsgebundene Landeseinrichtungen den jeweiligen Kultusministerien nachgeordnet sind. Zugleich muss davon ausgegangen werden, dass die Qualität der curricularen Inhalte und Prozesse von der fachdidaktischen Diskussion der letzten anderthalb Jahrzehnte nicht wesentlich beeinflusst worden ist. Unabhängig von politischen Ursachen für dieses ernüchternde Ergebnis sehen wir drei zentrale Ursachen im Bereich der Curriculumforschung bzw. der Fachdidaktik selbst, die zu erklären vermögen, weshalb die wissenschaftlichen Bemühungen in so geringem Maße die Praxis der Curriculumentwicklung wie des Unterrichts selbst beeinflusst haben:

- (1) Das erste Argument bezieht sich darauf, dass es auch mit den Ansätzen mittelfristiger Curriculumforschung entgegen ihrem zentralen Anliegen nicht gelungen ist, die überkommene Trennung von pädagogischer Aktion und wissenschaftlicher Reflexion zu überwinden. Ein Grund dafür ist sicher in der institutionellen Trennung von curricularer Praxis und Curriculumforschung zu sehen sowie im Fehlen einer Forschung und Praxis koordinierenden Planung (vgl. HAFT/HAMEYER 1975, S. 19ff.). Wichtiger jedoch scheint uns, dass auch die mittelfristig-fachdidaktischen Forschungsansätze sich nicht konsequent von einer „Entwickler-Anwender“-Konzeption gelöst haben, in der letztlich eine dualistische Auffassung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, von Handeln und Denken zum Ausdruck kommt. Der Schlüssel zum Verständnis dieses Defizits liegt nach unserer Einschätzung darin, dass weitgehend versucht worden ist, das Rationalitätsgebot der curricularen Programmatik dadurch einzulösen, dass der herkömmlichen Unterrichtspraxis eine curriculumtheoretische Rationalität gegenübergestellt wurde, die mit der ursprünglichen Rationalität curricularer Praxis nicht vermittelbar war. Wir gehen demgegenüber davon aus, dass auch das, was Lehrer im Unterricht tun, ein theoriegeleitetes Handeln darstellt, das sich in der Regel in subjektiv befriedigender Weise bewährt hat (vgl. ACHTENHAGEN 1978a; 1984; HOFER 1981). Solange Curriculumforschung sich weitgehend auf eine „Außensicht“ des Unterrichts beschränkt und die subjektiven Theorien und Sinnstrukturen der Praktiker nicht als prägendes Faktum einbezieht, wird sie weder unterrichtliches Geschehen angemessen rekonstruieren noch wird sie Veränderungen argumentativ durchsetzen können. Somit stellen die Lehrer mit ihrem Handeln sowohl im analytischen als auch im konstruktiven Bereich die Brücke dar, über die Theorie und Praxis zu verbinden sind. Die Tragfähigkeit curricularer Rationalität erweist sich darin, ob sie Eingang in die handlungsleitenden Theorien, in die Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster von Lehrern finden kann. In diesem Sinne müssen Lehrer - und in der Verlängerung dieser Argumentation auch Schüler - zu Subjekten curricularer Forschungsarbeit werden (vgl. KÜNZLI 1975; FÜGLISTER 1978; HOFER 1986; SEEMANN/TRAMM 1988). Genau dies aber ist im Bemühen um bildungstheoretische Stringenz der Argumentation oder um Einhaltung empirischer Gütekriterien weitgehend vernachlässigt worden.
- (2) Eine zweite Ursache für die geringe Wirksamkeit der bisherigen curricularen Forschung sehen wir in dem, was HAFT/HAMEYER als „Atomisierung von Problemkomplexen der Curriculumreform“ bezeichnet haben (1975, S. 22f.). Als Merkmale einer solchen „Atomisierung“ werden dort angeführt:
 - (a) Eine mangelnde Abstimmung der Forschungsfragen auf die reale Problemlage,

- (b) „problemunangemessene Reduktion didaktischer Komplexität“,
- (c) „monodisziplinäre Reduktion didaktischer Komplexität“,
- (d) das „Fehlen von Interpretationssystemen für die Forschung und ihre Ergebnisse“ etwa in Formen exemplarischer Praxis.

Eine solche „Atomisierung“ curricularer Problemkomplexe kann zugleich als Folge wie als Ursache des Theorie-Praxis-Dualismus verstanden werden: Dadurch, dass Wissenschaft nicht unmittelbar in der Verantwortung für die Konstruktion komplexer Lernangebote steht, sondern sich ihrem Erkenntnisgegenstand analytisch und distanziert nähert, ergibt sich die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Reduktion von Komplexität. Erst dadurch wird es möglich, interessierende Variablen differenzierter zu erfassen und wissenschaftsmethodischen Gütekriterien zu genügen.

Andererseits - und dies ist angesichts des praktischen Interesses der Curriculumforschung das Fatale - läuft Wissenschaft damit Gefahr, die Komplexität des Praxisfeldes systematisch zu verfehlen. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Prozess der Komplexitätsreduktion im Vorfeld analytischer Forschung nicht systematisch reflektiert und offen gelegt wird und wenn die analytisch gewonnenen Ergebnisse nicht in das komplexere Variablengefüge „natürlichen Unterrichts“ rücküberführt werden. Beide Prozesse - die begründete Reduktion von Komplexität in Richtung auf bearbeitungsfähige Forschungsfragen wie die Reintegration der Forschungsergebnisse in den komplexen Rahmen des Realitätsbereiches - bedürfen in besonderem Maße der Beteiligung der praktisch Betroffenen.

Konkret erkennen wir eine grundlegende Tendenz zur Atomisierung curricularer Komplexität vor allem darin, dass gerade in fachdidaktischen Arbeiten der Aspekt einer Integration inhaltlicher und prozessualer Momente des Lehr-Lern-Prozesses weitgehend vernachlässigt worden ist.

Bezogen auf den Wirtschaftslehreunterricht legten sowohl die evaluativen Ansätze als auch von vornherein eher konstruktive Entwürfe, wie das Strukturgit-termodell, ihr Hauptgewicht auf die Frage nach der Qualität der Bildungsziele und Inhalte und blendeten dabei den Aspekt der konkreten unterrichtlichen Vermittlung weitgehend aus.

Von entscheidender Bedeutung wäre es demgegenüber, etwa in Form didaktischer Fallstudien (vgl. ACHTENHAGEN/ WIENOLD 1975, S. 26), nach der Art der Präsentation dieser Inhalte im Unterricht und nach der Qualität der individuellen Aneignungsprozesse zu fragen. Hinter dieser Aussage steht die Erkenntnis, dass letztlich nicht der objektive Gehalt eines Lerngegenstandes für den Lernprozess maßgebend ist, sondern vielmehr der Aspekt- und Perspektivenreichtum der individuellen Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand, die Frage, in welcher Form dieser Inhalt zum Objekt individuellen Denkens und Handelns wird, und schließlich die Frage nach der formalen Qualität dieser Denk- und Handlungsprozesse. Mit einer solchen Sicht vom lernenden Individuum her ergibt sich die Chance, inhaltliche und prozessuale Aspekte des Lernprozesses zu integrieren. Dies kann über die Frage nach der inhaltlichen und formalen Qualität individuellen Lernhandelns erfolgen.

- (3) Ein dritter Problemkomplex betrifft die inhaltliche Substanz des curricularen Begründungszusammenhanges von Lebenssituationen, Qualifikationen und Curriculumelementen. Wir vertreten hier die These, dass es bislang nicht gelungen ist, die komplexe Problematik des ROBINSOHNschen Entwurfs forschungspraktisch einzu-

holen. Vielmehr ist auch und gerade in fachdidaktisch-mittelfristigen Forschungsarbeiten festzustellen, dass die verwendeten theoretisch-normativen Bezugssysteme durchweg den curricularen Problemzusammenhang verkürzen und damit die Dialektik von pragmatischer Situationsorientierung und pädagogischem Engagement für die Mündigkeit des Individuums verfehlen.

Ursächlich für diese Defizite dürften theoretische Probleme sein, die in der ROBINSOHNschen Trias selbst angelegt sind und weder von ihm selbst noch in der Curriculumsdiskussion klar herausgearbeitet worden sind:

Die drei Ebenen des curricularen Begründungszusammenhanges betreffen drei substantiell verschiedenartige Aussagenklassen, die in theoretisch konsistenter Weise aufeinander bezogen werden müssen: Aussagen über funktional gebundene Verhaltensklassen in Lebenssituationen, über psychische Dispositionen und über Lerninhalte bzw. Curriculumelemente. Das zentrale Problem besteht nun darin, einen theoretischen Bezugsrahmen zu entwickeln, der es erlaubt, gleichermaßen die Besonderheiten der jeweiligen Argumentationsstufen zu bewahren und diese doch auch systematisch in einem konsistenten Theoriezusammenhang miteinander zu verknüpfen. Wo diese beiden Bedingungen nicht erfüllt sind, sprechen wir von reduktionistischen Lösungen.

Zwei idealtypische Grundmuster reduktionistischer Lösungen sollen zur Verdeutlichung kurz skizziert werden:

(1) Behavioral-funktionalistische Konzepte

Der Ausgangspunkt dieser Konzepte lässt sich mit einem Zitat des amerikanischen Curriculumforschers BOBBITT aus dem Jahre 1918 markieren:

„Das menschliche Leben, so vielgestaltig es auch ist, besteht aus der Durchführung spezieller Tätigkeiten. Erziehung, die auf das Leben vorbereitet, bereitet ausdrücklich und adäquat auf diese speziellen Tätigkeiten vor. Wie zahlreich und unterschiedlich sie auch für jede soziale Schicht sein mögen, sie lassen sich entdecken (...). Diese zeigen die Fähigkeiten, Gewohnheiten, Wertvorstellungen und Wissensformen, welche die Menschen benötigen. Sie werden zahlreich, genau festgelegt und speziell sein“ (BOBBITT 1918, S. 3).

Diese Aussage kennzeichnet Lebenssituationen in einem funktionalen und behavioristischen Sinne als objektive Anforderungssituationen, denen eine geschlossene, klar definierte Menge isolierter Verhaltensweisen entspricht. Daraus resultiert als Auftrag für die Curriculumforschung, die curricularen Erziehungsziele als Verhaltensziele zu formulieren (vgl. TYLER 1949). Qualifikationen stellen sich damit als die Summe solcher operational definierter Verhaltensziele dar bzw. als Dispositionen, diese Verhaltensweisen mit bestimmter Wahrscheinlichkeit in definierten Reiz-Situationen zu reproduzieren. Schließlich bilden diese Verhaltensweisen bzw. Sequenzen elementarisierter Vorformen dieser Verhaltensweisen auch die Lerninhalte.

Auch wenn diese Darstellung überpointiert und verkürzt, wird doch das wesentliche Dilemma situationsbezogener Ansätze deutlich: Um im Rahmen der ROBINSOHNschen Trias argumentieren zu können, werden tatsächlich Aussagen zu Lebenssituationen, Qualifikationen und Curriculumelementen auf der Grundlage einer einheitlichen theoretischen Konzeption - eines strikt verhaltenswissenschaftlichen Ansatzes - aufeinander bezogen. Bei genauer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass eben nicht substantiell verschiedene Aussagenklassen aufgrund theoretischer Kontingenzannahmen verknüpft

werden, sondern dass alle Aussagen lediglich tautologische Reformulierungen des gleichen beobachtbaren Verhaltens darstellen.

Dies sei am Beispiel des Zusammenhanges von Lebenssituation und Qualifikation verdeutlicht: Der Versuch, Qualifikationen allein operational auf der Grundlage geforderter Verhaltensweisen in Lebenssituationen zu formulieren, führt zu keinerlei Erkenntniszuwachs. Mit einem solchen Qualifikationskonzept wird letztlich nicht mehr erreicht, „als den beobachtbaren Prozess ... zu bezeichnen und, lediglich mit Zusätzen wie 'Fähigkeit', 'Qualifikation' oder 'Vermögen' versehen, eine entsprechende subjektive Voraussetzung oder Qualifikation zu postulieren. Das Ergebnis eines solchen Bestimmungsversuchs, der prinzipiell an jeder irgendwie abgrenzbaren Tätigkeit, von Anpassung oder Umstellung bis Puddingkochen oder Wäschewaschen zu exerzieren ist, stellt letztlich nur eine Begriffsverdoppelung dar: die als Voraussetzung für eine Tätigkeit gedachte Qualifikation ist inhaltlich definiert über ihre Entäußerung in der Tätigkeit“ (BRANDES 1980, S. 30).

Somit verliert sich auch die inhaltliche Substanz dessen, was mit Qualifikation bezeichnet wird - oder mit AEBLI formuliert: „Die Operationalisierung wird mit dem zu operationalisierenden Tatbestand verwechselt, die sichtbare Verhaltensweise mit dem inneren Zustand oder Prozess“ (1978, S. 288).

(2) Wissenschaftsorientierte Konzepte

In wissenschaftsorientierten Konzepten wird der Zusammenhang der drei Begründungsebenen dadurch hergestellt, dass diese jeweils in engem Bezug auf Inhalte und Verfahren bestimmter Wissenschaftsbereiche definiert werden. Diese werden zwar, den einzelnen Ebenen entsprechend, unterschiedlich aspektiert; dennoch muss festgestellt werden, dass auch hier der Aussagekern auf den drei Ebenen weitgehend identisch bleibt: In bezug auf Lebenssituationen wurde die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche postuliert und kurzerhand die Lebenssituation mit dem auf sie bezogenen wissenschaftlichen Aussagesystem gleichgesetzt; die Qualifikationen konnten dann als Verfügung über einen bestimmten Wissenskanon definiert werden, und entsprechend bestanden die Lerninhalte aus einem elementarisierten bzw. didaktisch reduzierten Gefüge eben dieser Inhalte (vgl. als kritischen Überblick REETZ/SEYD 1983, S. 176 f; REETZ 1984; RÜLCKER 1976). Es ist offenkundig, dass diese - wiederum überzeichnete - Konzeption sowohl hinsichtlich der Lebenssituation als auch des Qualifikationsbegriffs verkürzt und dass mit dieser Gleichschaltung auf allen Ebenen der Trias außerhalb der Wissenschaft selbst kein Kriterium mehr gegeben ist, die Relevanz von Inhalten zu beurteilen.

In dieser - wie gesagt überpointierten - Gegenüberstellung kommt dreierlei zum Ausdruck:

- Durch die je spezifische Verkürzung geht die pädagogisch relevante Verknüpfung von Situationsorientierung und Engagement für die Mündigkeit des Individuums verloren.
- Durch die Kurzschlüssigkeit der Konzepte wird das Lernsubjekt weitgehend ausgeblendet, oder anders gewendet: Weil das Subjekt nicht in den Blick genommen wird, muss die „Stimmigkeit“ der curricularen Argumentation durch die jeweilige Verkürzung „erschlichen“ werden.
- Beiden Konzepten gelingt es nicht, das Theorie-Praxis-Problem zu lösen, d. h. den Zusammenhang von Verhalten und Wissen systematisch in den Blick zu nehmen.

Genau hier aber liegt nach unserer Überzeugung die Gelenkstelle der RO-BINSOHNSchen Konzeption.

Wir gehen davon aus, dass eine fruchtbare Anwendung des curricularen Argumentationsrahmens dann möglich wird, wenn das Lernsubjekt konsequent in den Mittelpunkt der Argumentation gestellt wird. REETZ/SEYD haben in ihrem Übersichtsartikel 1983 gezeigt, dass im Bereich der wirtschaftsberuflichen Curriculumentwicklung eine Tendenz zur verstärkten Berücksichtigung des Individuums sowohl in situations- als auch in wissenschaftsorientierten Ansätzen zu verzeichnen ist. Verstärkt wird dies durch vergleichbare Entwicklungen in einigen relevanten Bezugswissenschaften, insbesondere der Qualifikations- und Sozialisationsforschung (HURRELMANN/ULICH 1980; LEMPERT/HOFF/LAPPE 1979; TIPPELT 1981), der Lehr-Lern-Forschung (HEIDENREICH/HEYMANN 1976; ACHTENHAGEN 1979; TREIBER/WEINERT 1982; HEINZE/LOSER/ THIEMANN 1981) oder der Betriebswirtschaftslehre (ULRICH 1970; 1984; PROBST/SIEGWART 1985; SCHANZ 1978; 1979).

Vor dem Hintergrund eines interaktionistisch-handlungstheoretischen Grundkonzepts scheint es uns möglich, diese konvergierenden Entwicklungen aufzugreifen und kombiniert mit neueren Ergebnissen der Handlungstheorie und der Denk- und Wissenspsychologie bei der Erarbeitung curricularer Begründungsmuster zu berücksichtigen. Zugleich dürfte es auf diese Weise möglich sein, Bildungsziele schlüssig in den theoretischen Rahmen einzubeziehen und so eine normative Verankerung der angestrebten Zweck-Mittel-Argumentation zu erreichen. Der Argumentationszusammenhang eines solchen handlungsorientierten Curriculumkonzepts kann mit Abbildung 1 umrissen und von den kritisierten Konzepten abgegrenzt werden.

	Behavioral funktionalistische Konzepte	- Wissenschafts- orientierte Konzepte	Handlungsorientierte Konzepte
Lebens- situationen	Geschlossene Menge definierter Verhaltensweisen	Repräsentiert durch Inhalte und Verfahren wissenschaftlicher Disziplinen	Angestrebte Handlungsqualität in strukturell definierten Handlungsfeldern (Lebenssituationen)
Qualifi- kationen	Disposition zur Reproduktion dieser Verhaltensweisen unter identischen Stimulusbedingungen	Verfügen über Kenntnisse wissenschaftlicher Inhalte und Verfahren	Inhalts- und Prozessmerkmale kognitiver Regulationsleistungen im Handeln
			Internes Elemente- und Regelsystem zur situationsadäquaten Generierung von Handlungen
Curriculum- elemente	Definierter Kanon von Verhaltenselementen, der durch Verhaltensformung erzeugt wird	Kanon elementarierter Wissensinhalte und Verfahrenkenntnisse	Inhalts- und Prozessmerkmale kognitiver Regulationsleistungen im Lernhandeln
			Handlungsqualität in strukturell definierten Handlungsfeldern (Lernsituationen)

Abb. 1: Rekonstruktion des curricularen Argumentationszusammenhangs in alternativen Curriculumkonzepten

4 Zur handlungstheoretischen Orientierung eines evaluativ-konstruktiven Curriculumkonzepts

Aus curriculummethodologischer Sicht konnte im bisherigen Gang der Argumentation gezeigt werden, dass eine Weiterentwicklung der mittelfristig-fachdidaktischen Forschungsstrategie primär unter drei Aspekten erforderlich ist:

- Das methodische Grundprinzip des Anknüpfens an bestehende Ausbildungspraxis sollte in Richtung auf einen Prozess kooperativer Aufklärung über Ziele, Bedingungen und Möglichkeiten didaktischen Handelns entwickelt werden. Daran sollten prinzipiell Lehrer, Schüler und Wissenschaftler als gleichberechtigte Partner beteiligt sein¹, wenngleich durchaus unterschiedliche Interessen, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten zu berücksichtigen sind. Eine Revision der bisherigen Konzepte liegt primär in einer Abkehr vom starren Entwickler-Anwender-Konzept sowie in der grundsätzlichen Ganzheitlichkeit von Bestandsevaluation, Konstruktion, Erprobung, Überprüfung und Bewertung.
- Unter inhaltlichem Aspekt sehen wir es als bedeutsam an, die Beschränkungen der curricularen Arbeit auf objektive Bildungsinhalte zu durchbrechen und demgegenüber den Bildungsprozess in seiner grundsätzlichen Einheit von inhaltlich-thematischen und methodisch-medialen Aspekten in den Blick zu nehmen. Dieser Anspruch verbindet sich mit der Forderung nach einer individuenzentrierten Sicht didaktischer Prozesse in Analyse, Konstruktion und Bewertung. Seinen konzeptuellen Ausdruck findet dieses im Begriff des Lernhandelns als zentraler Bezugsgröße curricularer Arbeit. Der Handlungsbegriff vereinigt in sich gleichermaßen den Inhalts- oder Gegenstandsbezug zielgerichteter Aktivität als auch formale bzw. strukturelle Merkmale dieser Aktivität, also methodische Aspekte des Unterrichts.
- Drittens schließlich ist auf dieser Grundlage eine Rekonstruktion des curricularen Begründungszusammenhanges auf handlungs- und kognitionstheoretischer Grundlage erforderlich, wie es bereits mit Abbildung 1 angedeutet wurde. Wenn die Qualität individuellen Lernhandelns in kooperativen Prozessen optimiert werden soll, ist es erforderlich, ein theoretisches und normatives Bezugssystem bereitzustellen, auf das sich diese kooperativen Entwicklungsprozesse argumentativ beziehen können.

In allen drei Aspekten kommt in je spezifischer Weise die curricular-didaktische Leitidee der Handlungsorientierung zum Ausdruck, in deren Zentrum wiederum die antidualistische Annahme der strukturellen Identität und der genetischen Wechselwirkung von Handeln, Denken und Wahrnehmen steht (vgl. AEBLI 1980; 1981). Ohne hier auf die unterschiedlichen theoretischen Grundlagen und die damit verbundenen Kontroversen näher eingehen zu können, scheint es uns doch möglich, ein Grundmuster psychologischer Handlungs- bzw. Handlungsregulationstheorie zu skizzieren, das zugleich in groben Zügen unsere theoretische Orientierung andeutet:

- Handlungstheoretische Konzepte fassen den Menschen als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ (HURRELMANN 1983, S. 92ff.) auf bzw. im Sinne des „epistemologischen Subjektmodells“ (GROEBEN/SCHEELE 1977, S. 20ff.) als Individuum, das unter der Möglichkeit von Rationalität, Reflexivität und Konstruktivität sein Verhalten bewusst und zielgerichtet organisiert, dabei auf der Grundlage subjektiver Theorien Erwartungen ausbildet, Handlungsfolgen wahrnimmt und bewertet und Erfahrungen verarbeitet (vgl. TREIBER/GROEBEN 1981, S. 118f.; HÄRLE

1980, S. 31ff.). Diese Menschenbildannahme fügt sich ein in eine interaktionistische Grundkonzeption des Verhältnisses von Individuum und Umwelt (VAN QUEKELBERGHE 1979, S. 34; vgl. PERVIN 1981; HÄRLE 1980; LANTERMANN 1980).

- Die menschliche Tätigkeit bzw. das menschliche Handeln gilt als zentraler Prozess der Person-Situation-Interaktion (vgl. HACKER 1978, S. 56ff.; LANTERMANN 1980, S. 120ff.; AEBLI 1981, S. 386ff.) . Durch sein Handeln vermittelt der Mensch zwischen der Außenwelt und der Innenwelt, zwischen der objektiven Umwelt und seinem inneren Abbild davon. Das Handeln bzw. die Tätigkeit verändert gleichermaßen die gegenständliche und/oder soziale Umwelt und die Persönlichkeit des Menschen selbst; Exteriorisation und Interiorisation sind so untrennbar miteinander verknüpft (vgl. Rubinstein 1968; Leontjew 1975; Hacker 1978, S. 56ff.).
- Unter dem Begriff des Handelns wird die Untermenge menschlichen Verhaltens gefasst, der die Merkmale zielgerichtet und bewusst zielorientiert, erwartungsgesteuert und kognitiv reguliert zugeschrieben werden können. Als „Handlung“ wird eine Einheit des Handelns bezeichnet, die sich durch ihre Ausrichtung auf ein definiertes Ziel hin kennzeichnen lässt (vgl. z. B. v. CRANACH u. a. 1980, S. 77; HACKER 1978, S. 60ff.; VOLPERT 1974, S. 17ff.). Handlungen umfassen somit neben ihrem operativen Moment, d. h. manifestem Verhalten, immer auch eine spezifische psychische Struktur (LANTERMANN 1980, S. 117f.; vgl. KAMINSKI 1981).¹
- Als Grundelement des Handelns werden allgemein kybernetische Regelkreise - TOTE-Einheiten (MILLER/GALANTER/PRIBRAM 1973) bzw. „Vergleichs-, Veränderungs-, Rückmelde-Einheiten“ (VVR-Einheiten; HACKER 1978, S. 92ff.) - angenommen, über die menschliche Aktivität an Zielantizipationen ausgerichtet und durch Rückmeldeprozesse reguliert wird. Diese Einheiten sind wiederum zu Regelkreisen höherer Ordnung „vermascht“, die sie auf gemeinsame, übergeordnete Ziele hin ausrichten (HACKER 1978, S. 92ff.; VOLPERT 1983, S. 42ff.). Formal kann der Handlungsablauf in folgende hierarchisch oder zyklisch verschachtelte Phasen oder Teilprozesse gegliedert werden: Orientierung, Zielbildung, antizipative Handlungsplanung, Entscheidung und Handlungsentschluss, Regulation der operativen Handlungsausführung, Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses (vgl. z. B. LANTERMANN 1980, S. 134f.).
- Grundlage jeder Handlung ist die subjektive Repräsentation eines Handlungsfeldes (vgl. BOESCH 1976), die geistige Vorwegnahme des Handlungsverlaufs und der Handlungsfolgen. Handeln enthält also Wissen und setzt Wissen voraus. Auf der Grundlage eines begrenzten Elementen- und Regelsystems ist es dem Menschen möglich, eine prinzipiell unbegrenzte Menge unterschiedlicher Handlungen zu entwerfen bzw. eine unbegrenzte Vielfalt von Phänomenen wahrzunehmen und zu deuten. Dieses dem Individuum verfügbare System zur Generierung realisierbarer Pläne wird als „Handlungskompetenz“ bezeichnet (vgl. VOLPERT 1979, S. 27; vgl. AEBLI 1980, 1981).
- Lernen schließlich wird als Entwicklung dieses Erkenntnis- und Handlungsapparates verstanden und damit als Ausweitung und Ausdifferenzierung der individuellen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten. Grundlage des Lernens ist die

¹ Wir verwenden die Begriffe „Tätigkeit“ und „Handeln“ im folgenden synonym. Dies ist vor allem darin begründet, dass es für unseren pragmatischen Integrationsversuch ausgesprochen schädlich wäre, auf der terminologischen Ebene Brüche und Unstimmigkeiten zu verfestigen, wo in der Substanz kaum Widersprüche vorliegen (vgl. z. B. AEBLI 1980, S. 18ff. mit HACKER 1978, S. 60ff., oder vgl. RUBINSTEIN 1971, S. 673 mit LANTERMANN 1980, S. 116ff.).

aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt (vgl. RUBINSTEIN 1971, S. 740ff.; AEBLI 1987; Ulich 1976, S. 155ff.).

Aktiv meint damit zweierlei:

- (1) Lernen knüpft an bestehende Strukturen an; sinnvolles Lernen ist nur möglich, wenn der Lernende die Chance erhält, sein Wissen und seine operativen Fähigkeiten aktiv im Lehr-Lern-Prozess zu erproben.
- (2) Der Auf- und Ausbau kognitiver Strukturen ist ein konstruktiver Prozess, in dessen Verlauf Informationen aus der Umwelt aufgenommen, identifiziert, kategorisiert und in die bestehende Struktur integriert werden müssen. Lernen erfordert in diesem Sinne aktive Informationsverarbeitung und die „Anstrengung des Begriffs“ (AEBLI 1981, S. 128).

Es hat sich in einer Reihe von Arbeiten gezeigt, dass das kognitions- und handlungstheoretische Paradigma sowohl im analytischen als auch im konstruktiven Zugriff auf die Unterrichtspraxis geeignet ist, die verschiedenen curricularen Problemebenen sinnvoll aufeinander zu beziehen und zugleich wesentliche Impulse zur Problemlösung zu geben.

Im analytischen und konstruktiven Bereich sollten die Konsequenzen einer handlungstheoretischen Sichtweise parallel entwickelt werden, ganz im Sinne unserer Forderung nach gleichzeitiger Entwicklung von (technologischer) Theorie und Überprüfungsverfahren (vgl. ACHTENHAGEN 1978; 1979; 1984; ACHTENHAGEN/TRAMM 1983).

Unter analytischem Gesichtspunkt liegt die wohl wichtigste Konsequenz kognitions- und handlungstheoretischer Überlegungen darin, in stärkerem Maße, als dies bisher üblich war, die kognitiv regulierte Aktivität des lernenden Subjekts in den Mittelpunkt der Wahrnehmung und Analyse unterrichtlichen Geschehens zu rücken. Zentraler Analysegegenstand wäre damit die inhaltliche und formale Qualität des Lernhandelns.

Dieser Perspektivenwechsel hat sich programmatisch in der Unterrichtswissenschaft bereits seit einigen Jahren angedeutet. So sprach etwa FLECHSIG 1979 (S. 291) davon, dass im Mittelpunkt des unterrichtswissenschaftlichen Interesses nicht stehen sollte, „was der Lehrer tut, ... sondern was der Lerner tut, im besonderen, was er im Bewußtsein, Lerntätigkeit auszuüben, in systematischer Weise tut“.

Neben dieser Fokussierung auf den Schüler ist als zweites der Versuch zu unternehmen, die reduzierte „Außensicht“ unterrichtlicher Prozesse zu überwinden, die im Festhalten an verhaltenswissenschaftlichen Grundsätzen ihren Ausdruck findet. Dies ist deshalb erforderlich, weil die individuelle Bedeutung situativer Impulse und darauf folgender Verhaltensäußerungen nicht objektivierbar ist, sondern sich erst durch subjektive Prozesse der intentionsbestimmten Situationswahrnehmung, Handlungsplanung, Handlungssteuerung und Ergebnisbewertung ergibt (vgl. LANTERMANN 1980; HÄRLE 1980; HOFER 1981; 1986). Das Individuum reagiert nicht durchwegs bewusstlos-assoziativ auf externe Reize, sondern diese erhalten erst durch kognitive Aktivitäten des Subjekts ihre spezifische Bedeutung. Ebenso kann scheinbar identisches Verhalten verschiedener Menschen durchaus unterschiedlichen Sinn haben, auf unterschiedlich verarbeitete Umweltimpulse zurückzuführen sein und schließlich von verschiedenartigen kognitiven Planungs- und Steuerungsaktivitäten begleitet sein.

Interessant scheinen uns in diesem Zusammenhang zwei Entwicklungstendenzen der Unterrichtsforschung:

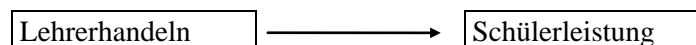
(1) Das starke Interesse an subjektiven Theorien des Unterrichts, das insbesondere unter attributionstheoretischen Fragestellungen zu wichtigen Befunden geführt hat (z. B. ACHTENHAGEN/HEIDENREICH/SEMBILL 1975; ACHTENHAGEN/SEMBILL/STEINHOFF 1979; RISCHMÜLLER 1982; HOFER 1970; 1981; 1986). Hier wird der Blick auf die Innensicht der am Unterricht beteiligten Subjekte gerichtet und der Tatsache Rechnung getragen, dass die durch Attributionsprozesse geprägten Erwartungsbildungen von Schülern und Lehrern deren Verhalten wesentlich bestimmen.

Als unbefriedigend ist dabei allerdings anzusehen, dass Attribuierungsmuster als relativ statische Persönlichkeitsmerkmale angesehen und zur Erklärung von Verhaltensvarianz herangezogen werden. Beim bisherigen Forschungsstand bleibt offen, wie diese „subjektiven Theorien“ im Prozess des „subjektiven Theoretisierens“ praktisch wirksam werden.

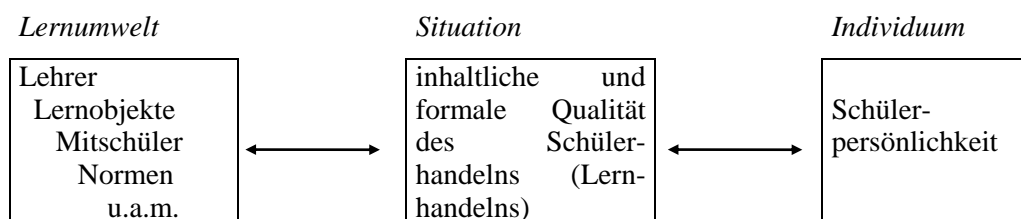
(2) Verschiedene Versuche handlungstheoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht, deren Grundgedanke darin zu sehen ist, alle am Unterricht Beteiligten als zielgerichtet handelnde Subjekte zu verstehen, denen die Merkmale der kognitiven Reflexivität, Konstruktivität, Autonomie zukommen (vgl. GROEBEN 1981, S. 20f.). Von grundsätzlicher theoretischer Bedeutung scheint uns hier - neben der revidierten und einem aufgeklärten pädagogischen Selbstverständnis entsprechenden Menschenbildannahme - die methodologische Konsequenz, Situationen und Handlungen auf der Ebene deutender Beschreibung durch die Handelnden selbst zu erfassen („konsenstheoretisches Wahrheitskriterium“) (ebenda, S. 25ff.).

Bemerkenswert ist allerdings, dass trotz des postulierten Grundverständnisses von Unterricht als Interaktionsgefüge komplementären, zielgerichteten Handelns von Lehrern und Schülern der Aspekt des Schülerhandelns weitgehend vernachlässigt wurde. Handlungstheorie des Unterrichts verkürzt sich so unter der Hand zu einer Handlungstheorie des Lehrers.

Wir können an dieser Stelle die Konsequenzen der handlungstheoretischen Ausrichtung unseres Ansatzes für den analytischen Bereich bzw. das forschungsleitende Unterrichtsmodell zusammenfassen: Wir streben die bewusste Abkehr vom zweckrationalen Produktionsmodell des Unterrichts und die konsequente Einbeziehung der Schülerpersönlichkeit und der individuellen Schüleraktivität in die forschungsleitende Modellvorstellung von Unterricht an. Vereinfacht ausgedrückt hieße dies, dass die Beschreibungsebene



zu überwinden wäre zugunsten einer zweistufigen Beziehungskonstruktion



Zu fragen wäre damit nicht mehr unmittelbar danach, welche Einflüsse bestimmte Merkmale des Lehrerhandelns auf die Schülerleistung haben, sondern komplexer:

- (1) Wie wirken Merkmale der Lernumwelt und (damit auch) des Lehrerhandelns sich auf die Qualität individuellen Schülerhandelns (Lernhandelns) aus, wobei hier von einem Wechselwirkungsverhältnis auszugehen wäre; und
- (2) welche Effekte haben qualitativ bestimmte Schülerhandlungen auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, d. h. insbesondere auf die Entwicklung interner Orientierungs- und Handlungsregulationssysteme?

5 Das argumentative Bezugssystem für die curriculare Analyse konkreter Lehr-Lern-Arrangements

Bei der praktischen Umsetzung einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie, also beim Versuch, Curriculumentwicklung als kooperativen Prozess der Rekonstruktion und der zielgerichteten Weiterentwicklung bestehender Praxis vor dem Hintergrund eines umfassenden curricularen Problemverständnisses zu organisieren, sind einige systematische Probleme zu beachten:

- (1) Es gilt, einen theoretisch fundierten und auch technisch einzulösenden argumentativen Brückenschlag von der Ebene didaktisch gestaltbarer Merkmale der Lernumwelt, also der „Curriculumelemente“ ROBINSONS i. w. S., bis hin zu den angestrebten Bildungszielen vorzunehmen. Wir haben bereits ausgeführt, dass wir eine Möglichkeit dazu im Rückgriff auf handlungs- und kognitionstheoretische Konzeptualisierungen sehen. Es muss jedoch geklärt werden, in welcher Weise ein solcher induktiv verfahrenender Argumentationsgang anzulegen wäre.
- (2) Ein induktiver Argumentationsgang kann die vorgängige Klärung grundlegender theoretischer und normativer Orientierungen nicht ersetzen. Vielmehr hat jede Wahrnehmung, Analyse und Bewertung konkreter Curriculumelemente vor dem Hintergrund eines explizit dargelegten Vorverständnisses zu erfolgen. Dieses ist, entsprechend der Anlage der ROBINSONSchen Argumentationskette, notwendig mehrstufig-komplex und umfaßt sowohl normative als auch theoretische Aspekte.
- (3) Im Zuge der konkreten und differenzierten Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis wird es erforderlich sein, die Komplexität der curricularen Argumentation in kontrollierter Weise zu reduzieren. Dies kann insbesondere durch die Formulierung von Kriterien geschehen, die - quasi als argumentative Superzeichen fungierend - den dauernden expliziten Rückbezug auf Qualifikationen oder Handlungsmöglichkeiten in relevanten Lebenssituationen ersetzen.
- (4) Die von uns skizzierte evaluativ-konstruktive Forschungsstrategie setzt sehr gezielt bei curricularen Modellen an, die hinsichtlich des Versuchs als aussichtsreich erscheinen, den Dualismus beruflichen Lernens zu überwinden. Mit anderen Worten: Schon die (forschungspraktisch notwendige) Auswahl solcher Curriculumelemente, die evaluiert und weiterentwickelt werden sollen, ist im Hinblick auf ihre normativen und theoretischen Vorannahmen begründungs- und rechtfertigungsbedürftig.

Im folgenden wollen wir anhand eines argumentativen Bezugsmodells skizzieren, wie wir im Rahmen eines Projekts zur Rekonstruktion und Weiterentwicklung der Übungsfirmenarbeit aus curriculärer Perspektive versucht haben, deskriptive Daten, Aussagen zur normativen Orientierung und theoretische Konstrukte in stimmiger Weise so aufeinander zu beziehen, dass die grundsätzliche Komplexität des curricularen Argumentationshintergrunds erhalten bleibt und doch zugleich im konkreten Arbeitskontext so weit reduziert werden kann, dass die Handlungsfähigkeit auf Seiten aller Beteiligten gesichert ist (Abbildung 2).²

² Der Gesichtspunkt der gleichberechtigten Teilhabe am Aufklärungs- und Gestaltungsprozess darf nicht als Indiz einer naiven Überschätzung der Partizipationsmöglichkeiten der Schüler missdeutet werden. Unter Bezug auf das konstruktivistische Konzept der „transsubjektiven Rationalität“ (LORENZEN/ SCHWEMMER 1973) ist dieses Postulat so zu verstehen, dass die Handlungsorientierungen aller Betroffenen mit gleichem Recht Eingang in die Diskussion finden und dort in gleicher Weise rationaler Kritik unterworfen werden (vgl. FÜGLISTER 1978, S. 119ff.; ACHTENHAGEN/TRAMM 1983). Gerade wenn berücksichtigt wird, dass in der notwendig begrenzten Forschergruppe nicht alle Interessen von den Betroffenen selbst vorgebracht und vertreten werden können, dass auch nicht alle Betroffenen aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen die gleiche Durchsetzungschancen haben, ergibt sich, dass die Forschergruppe sich aktiv um die Erkundung und Berücksichtigung der Interessen und Argumente aller Betroffenen zu bemühen hat (vgl. KAMBARTEL 1973, S. 127f.). Die Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe bezieht sich also nicht auf Personen (was in der Tat naiv wäre), sondern auf Argumente. Da auch dieses Postulat kaum vollständig im Sinne eines unbeschränkt rationalen Diskurses realisierbar ist - verwiesen sei hier nur auf die institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen des Projekts -, haben wir es durch das Wort „prinzipiell“ relativiert: Wir sehen in dieser Forderung eine regulativ wirksame Leitidee, ohne zu beanspruchen, sie vollständig einlösen zu können

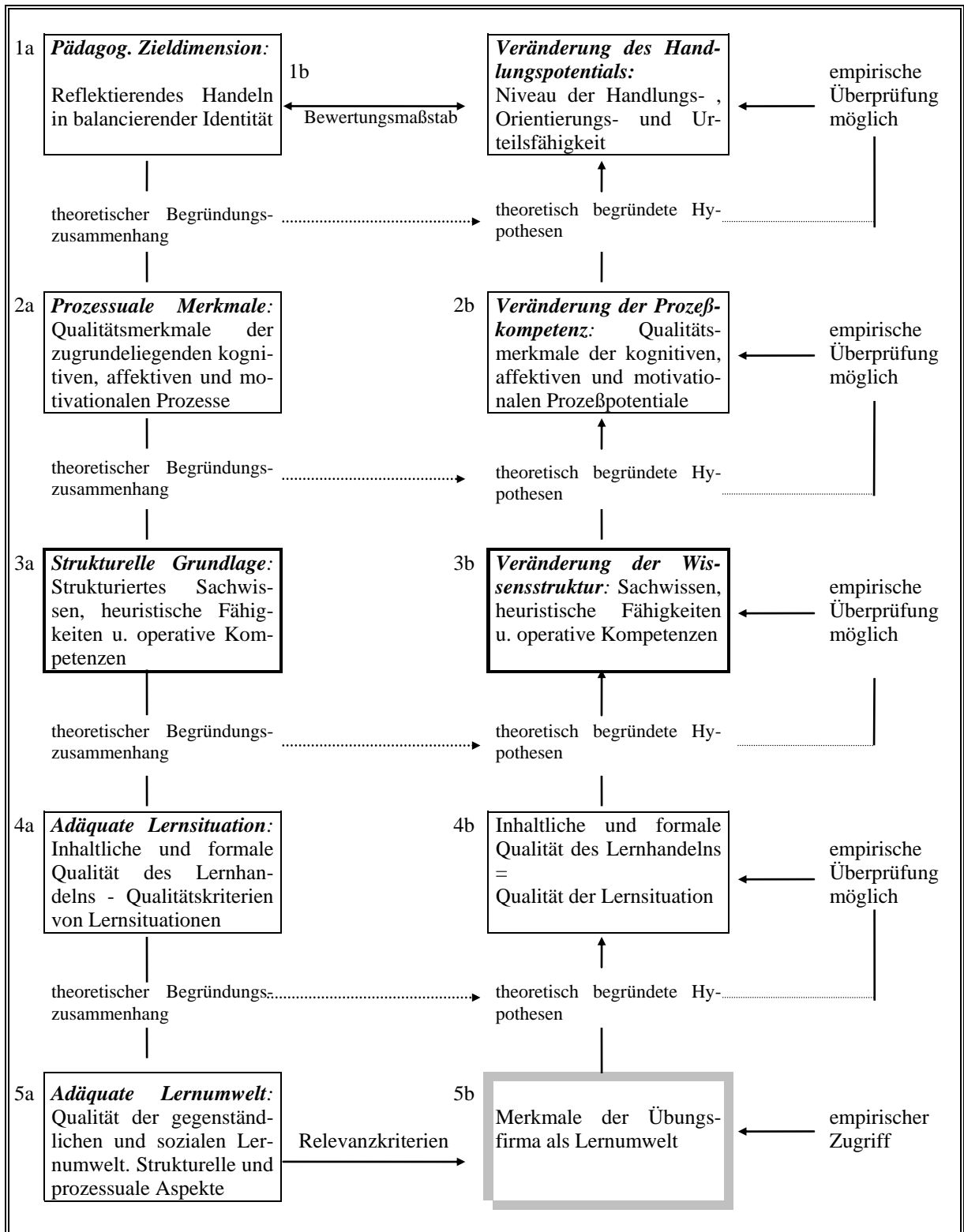


Abb. 2: Normatives und theoretisches Bezugssystem der Analyse konkreter Lehr-Lern-Arrangements am Beispiel der Lernumwelt Übungsfirma

Das Modell basiert auf der handlungs- und kognitionstheoretisch fundierten Interpretation der ROBINSOHN-Trias und versucht wie diese, in der vertikalen Dimension einen Zusammenhang zwischen dem Handeln in Lebenssituationen (Ebenen 1 und 2), den erforderlichen Qualifikationen (Ebene 3) und dem Lernhandeln in didaktisch gestalteten Lernumwelten herzustellen (Ebenen 4 und 5). Dabei wird dieser Zusammenhang einmal - im linken Ast - in Form eines global gehaltenen, theoretischen Argumentationsrahmens gefasst, dessen Felder curricular relevante Aspekte enthalten, die jeweils durch bestimmte theoretische Annahmen im Rahmen des interaktionistisch-handlungstheoretischen Paradigmas miteinander zu verknüpfen sind. Der rechte Ast spiegelt diese Aspekte auf einer konkreteren und spezifischeren Ebene wider; er enthält die spezifischen, auf die konkrete curriculare Ausgangssituation bezogenen Hypothesen, deren generelles Pendant auf der linken Seite zu finden ist.

In diesem Sinne stellt der linke Ast das überdauernde und relativ situationsunspezifische System theoretischer Annahmen dar, das grundsätzlich in beide Richtungen durchlaufen werden kann: Bestimmte Merkmale der Lernumwelt (5a) beeinflussen die Qualität des Lernhandelns (4a) hinsichtlich bestimmter Aspekte; aus diesen Merkmalen des Lernhandelns ergeben sich bestimmte Konsequenzen bei der Ausbildung der Wissensstruktur (3a); eine bestimmte Ausprägung der Wissensstruktur (3a) kann aufgrund handlungs- oder denkpsychologischer Annahmen zu Hypothesen über Kompetenzen im Bereich kognitiver Regulationsprozesse (2a) führen, die wiederum (hypothetische) Schlussfolgerungen hinsichtlich der Fähigkeit zum theoriegeleitet-kompetenten Handeln in bestimmten Lebenssituationen erlauben (1a). Umgekehrt können unter Rückgriff auf Entscheidungen im Bereich der pädagogischen Zieldimension Konkretisierungen im Bereich der prozessualen Merkmale, der erforderlichen Wissensbasis, der anzustrebenden Qualität des Lernhandelns und der Lernumwelt begründet (wenngleich nicht logisch deduziert, vgl. MEYER 1971) werden.

Der rechte Ast hingegen bildet den formal vollständigen Argumentationsrahmen für eine situationsspezifisch-induktiv verfahrenende, mehrstufige Zweck-Mittel-Argumentation ab, über die bestimmte curriculare Arrangements - in unserem Fall also die Übungsfirma bzw. spezifische Merkmale der Übungsfirma - im Hinblick auf ihre pädagogischen Effekte analysiert und beurteilt werden können.

Mit dem Verfahren der Zweck-Mittel-Argumentation¹ (vgl. KÖNIG 1975, S. 15ff.; GATZEMEIER 1975, FÜGLISTER 1978) wird es möglich, die Begründung und Rechtfertigung änormativer Sätze² zu überprüfen. Ein solcher normativer Satz könnte z. B. lauten, „die Situation E soll erreicht werden!“ (abgekürzt: !E) oder umgekehrt: „die Situation E soll vermieden werden!“ (abgekürzt: !(¬E)). Als „Situation E“ kann in unserem Zusammenhang ein bestimmtes Merkmal des curricularen Arrangements angenommen werden, das argumentativ zu überprüfen wäre.

Grundsätzlich enthält jede Argumentation zwei Strukturelemente, nämlich einen deskriptiven Teil, der Aussagen über das Vorliegen und die Wirkung bestimmter Merkmale oder Handlungen enthält (wenn E dann A; kurz: $E \rightarrow A$), und einen normativen Teil, der aussagt, dass die herbeigeführte Wirkung beabsichtigt (oder nicht beabsichtigt) ist (!A bzw. !(¬A)).

Die Begründung deskriptiver Aussagen kann - nach einer Klärung ihrer Semantik und Syntax - auf empirischen Wege erfolgen, deskriptive Aussagen unterliegen dem empirisch zu klärenden Wahrheitskriterium. Demgegenüber sind normative Sätze nicht als wahr oder falsch zu erweisen, sondern ihre soziale Geltung kann nur argumentativ im Hinblick auf wiederum übergeordnete Ziele zu rechtfertigen versucht werden, womit

sich die Zweck-Mittel-Argumentation auf höherer Ebene wiederholt. Das sich hieraus ergebende Unterziel-Oberziel-Schema lässt sich natürlich weiterführen und ergibt schließlich das Muster einer mehrstufigen Zweck-Mittel-Argumentation:

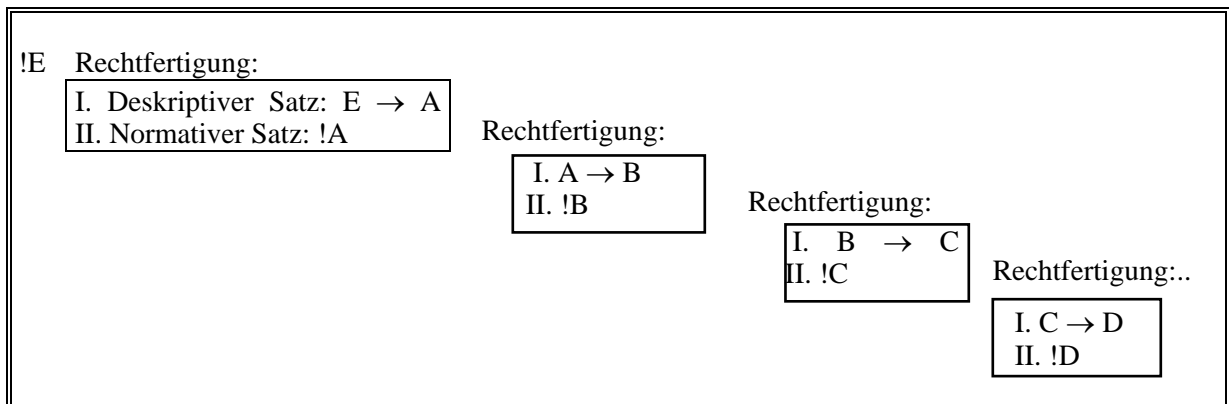


Abb. 3: Schema einer mehrstufigen Zweck-Mittel-Argumentation zur Rechtfertigung praktischer Sätze

Unser Ansatz, dieses Schema der mehrstufigen Zweck-Mittel-Argumentation auf den curricularen Argumentationszusammenhang zu beziehen, geht auf KÖNIG (1975) zurück; ähnliche Vorstellungen werden auch bei KÜNZLI (1975) und FÜGLISTER (1978) entwickelt.

Ein grundsätzliches Problem der mehrstufigen Zweck-Mittel-Argumentation und damit generell des Versuchs der rationalen Verständigung über normative Sätze hat ALBERT (1977, S. 35) als „Münchhausen-Trilemma“ bezeichnet. Danach führe dieses Verfahren notwendig zu einer von drei unzulässigen Konsequenzen:

- (a) einem „infiniten Regress“, bei dem die Rückführung auf übergeordnete Ziele niemals abschließt;
- (b) einem „logischen Zirkel“, indem man ein Ziel $!H$ mit $!J$ rechtfertigt, das man dann aber wiederum auf $!H$ zurückführt;
- (c) dem willkürlichen Abbruch der Argumentation auf irgendeiner Stufe.

Ohne uns mit dieser Kritik grundsätzlich auseinandersetzen zu müssen (vgl. dazu KÖNIG 1975, S. 123ff.), lässt sich für den curricularen Kontext feststellen, dass hier entgegen der Annahme ALBERTS ein nicht-willkürlicher, begründeter Abbruch der Zweck-Mittel-Argumentation möglich ist. Dieser Abbruch kann an der Stelle erfolgen, wo Ziele im Hinblick auf solche Normen zu rechtfertigen sind, über die im gesellschaftlichen Selbstverständnis bereits ein kodifizierter oder u. U. auch nur impliziter Konsens besteht. Hier ist mithin der systematische Ort, an dem unser normatives Qualifikationsleitbild im Argumentationskontext zum Tragen kommt, das sich wiederum auf den von BLANKERTZ (z.B. 1969) formulierten kritischen Bildungsbegriff und damit letztlich auf die Grundrechtsnorm der sich in der sozialen Gemeinschaft frei entfaltenden Persönlichkeit (vgl. HEYMANN/STEIN 1972) bezieht.

Konkret ergäbe sich bei der curricularen Analyse der Lernumwelt Übungsfirma somit folgender idealtypisch-vollständige Argumentationsgang:

- Ausgangspunkt der Analyse wäre ein konkretes Merkmal A der Lernumwelt Übungsfirma, das (a) objektiv fassbar und (b) durch den verantwortlichen Lehrer gestaltbar ist (empirischer Zugriff auf 5b). Die Argumentation bezöge sich darauf, ob dieses Merkmal erhalten werden soll oder nicht(!A oder !(¬A)).
 - Zur Beurteilung des Merkmals A wäre zu prüfen, welche Auswirkungen dieses Merkmal der Lernumwelt auf die Qualität des Lernhandelns hätte (4b): Bei entsprechendem Theoriestand könnte eine spezifische Hypothese: $A_{\text{Lernumwelt}} \rightarrow B_{\text{Lernhandeln}}$ formuliert werden; dieser deskriptive Satz, der grundsätzlich empirischer Überprüfung zugänglich ist, würde durch einen normativen Satz der Art $!B_{\text{Lernhandeln}}$ ergänzt, der das Merkmal B als erstrebenswert auswies.
 - Die normative Aussage $!B_{\text{Lernhandeln}}$ wäre auf der nächsten Stufe der Argumentation im Hinblick auf die Auswirkungen dieses Merkmals auf die Veränderung Wissensstruktur (3b) zu rechtfertigen. Hierzu wäre es wiederum erforderlich, eine theoretisch abgesicherte Zusammenhangshypothese zu formulieren und die ädann-Komponenteä dieser Hypothese als im nächsten Schritt zu rechtfertigende Norm zu postulieren:
 - I $B_{\text{Lernhandeln}} \rightarrow C_{\text{Wissensstruktur}}$
 - II $!C_{\text{Wissensstruktur}}$
 - Das wissensstrukturelle Merkmal wiederum wäre im Hinblick auf die damit ermöglichte Prozesskompetenz (2b) zu beurteilen und diese schließlich hinsichtlich des damit ermöglichten Handlungsspektrums und -niveaus (1b):
 - I. $C_{\text{Wissensstruktur}} \rightarrow D_{\text{Prozesskompetenz}}$
 - II. $!D_{\text{Prozesskompetenz}}$
 und
 - I: $D_{\text{Prozesskompetenz}} \rightarrow E_{\text{Handlungsfähigkeit}}$
 - II. $!E_{\text{Handlungsfähigkeit}}$
- Auf der Ebene des erreichbaren Handlungsniveaus endlich wäre es möglich, das empirisch festgestellte Merkmal der Lernumwelt Übungsfirma unter dem Aspekt der Zielkongruenz zu beurteilen.

Aus dieser Darstellung wird deutlich, dass eine so angelegte Zweck-Mittel-Argumentation nicht gleichsam naiv-voraussetzungsfrei am empirischen Phänomen ansetzen kann, sondern vielmehr ein sehr elaboriertes theoretisches Referenzsystem voraussetzt, aus dem heraus

1. begründet werden kann, welches curriculare Modell, also z.B. die Übungsfirma, zum Gegenstand des evaluativ-konstruktiven Prozesses erhoben wird;
2. begründet werden kann, welche Merkmale der jeweiligen Lernumwelt für die Qualität des Lernhandelns und damit letztlich für die Art der Lerneffekte von Belang sind und daher systematisch erfasst und in ihrer jeweiligen Ausprägung beurteilt werden sollen (Relevanzkriterien auf Ebene 5);
3. die konkreten Hypothesen abgeleitet werden können, mit denen die einzelnen Ausgabebereiche in begründeter Weise aufeinander bezogen werden können.

Hiermit sind drei wesentliche Funktionen des übergreifenden theoretischen Bezugssystems angesprochen. Wie bereits kurz angesprochen, handelt es sich hierbei nicht etwa um ein geschlossenes Theoriegebäude, sondern vielmehr um unterschiedliche Theoriebereiche, deren Aussagensysteme jedoch auf der Grundlage eines interaktionistischen Persönlichkeitsmodells und handlungs- und kognitionstheoretischer Konstrukte im pragmatischen Zusammenhang curricularer Fragestellungen aufeinander zu beziehen sind. Ein solches Vorgehen, wie wir es im vorherigen Kapitel unter dem Stichwort der

„Handlungsorientierung“ skizziert haben, erhebt natürlich nicht den Anspruch, eine „Supertheorie“ zu entwickeln; es legt den Akzent bei der Verknüpfung verschiedener theoretischer Aussagensysteme stärker auf die Gemeinsamkeiten im Theoriekern, als dass es versucht, konzeptuelle Diskrepanzen und Konflikte herauszuarbeiten und damit einen eigenständigen Beitrag zur Theorieentwicklung zu leisten. Dabei ist jedoch im Sinne eines „aufgeklärten Eklektizismus“ darauf zu achten, dass die aufeinander bezogenen Theoriebereiche in den paradigmatischen Grundannahmen kompatibel sind; das Gütekriterium der pragmatischen Nützlichkeit wird somit ergänzt um das notwendige Kriterium der theoretisch-paradigmatischen Konsistenz.

Über die drei genannten Funktionen hinaus erfüllt das argumentative Bezugssystem eine weitere wichtige Aufgabe, über die letztlich erst die praktische Handlungs- und Diskursfähigkeit hergestellt werden kann. Es ist nämlich offenkundig, dass ein praktischer Diskurs über die Ausprägung der Lernumwelt Übungsfirma nicht im Hinblick auf jedes einzelne ihrer Merkmale situationsspezifisch bis hin zu dessen Auswirkungen auf die Veränderung des individuellen Handlungspotentials geführt werden kann, weil ein solches Vorgehen (a) zu einer isolierenden Betrachtung einzelner Merkmale und damit zu einer Partialisierung der Argumentation führen würde, statt die Polyvalenz und Interdependenz der Merkmale zu berücksichtigen, und (b) einen theoretischen Erkenntnis- und Kenntnisstand voraussetzen würde, der im Grundsätzlichen kaum erreichbar scheint und individuell, d.h. auf Seiten der am Diskurs Beteiligten, nicht eingebracht werden könnte. Soll also der komplexe Problemhorizont erhalten bleiben und zugleich die Handlungsfähigkeit der Teilnehmer gesichert werden, so ist eine Komplexitätsreduktion im konkreten Argumentationszusammenhang erforderlich, die jedoch so erfolgen muss, dass die Wiederherstellung der gesamten Zweck-Mittel-Argumentation jederzeit möglich wäre.

Wir haben dieser Herausforderung im Projektkontext auf zweierlei Weise zu begegnen versucht:

- (1) Durch die Bildung „argumentativer Superzeichen“ in Form von Kriterien zur Beurteilung der Qualität des Lernhandelns (Feld 4a). Zur Erläuterung können wir uns auf das Argument beziehen, dass bei einer mehrstufigen Zweck-Mittel-Argumentation ein begründeter Abbruch dann möglich ist, wenn auf einer Ebene ein normativer Konsens bereits vorgefunden wird und daher ein Satz !x keiner weiteren Rechtfertigung bedarf. Wir hatten dieses im Hinblick auf übergeordnete pädagogische Zielvorstellungen als gegeben postuliert. Nun wäre es aber möglich, dass ausgehend von derartigen Zielvorstellungen und auf der Grundlage eines interaktionistisch-handlungstheoretischen Paradigmas ein solcher Konsens bereits auf der Ebene der anzustrebenden Ausprägung prozessualer Merkmale (Prozesskompetenz, Ebene 2) bestünde, der etwa in Form von generell gültigen normativen Kriterien oder prozessual definierten Lernzielen fixiert wäre. In diesem Falle könnte die situationsspezifisch auf die Übungsfirma bezogene Zweck-Mittel-Argumentation bereits auf der Ebene 2 begründet abgebrochen werden; die Soll-Ist-Kongruenz wäre entsprechend bereits hier zu überprüfen. In Analogie zur „Wortklärungspflicht“ beim transsubjektiven Diskurs, wonach jeder Beteiligte die Pflicht hat, ein begriffliches Superzeichen auf Verlangen eines am Diskurs Beteiligten aufzulösen, wäre in unserem Zusammenhang allerdings eine Pflicht zur Rechtfertigung argumentativer Superzeichen (Kriterien), sofern dies von einem Beteiligten ausdrücklich verlangt wird, einzuführen. In logischer Fortführung die-

ser Argumentation gehen wir davon aus, dass tatsächlich die explizite Zweck-Mittel-Argumentation bereits auf der Ebene 4 beendet werden kann, weil es bei grundsätzlicher Anerkennung des handlungs- und kognitionstheoretischen Paradigmas möglich ist, übergreifend gültige inhaltliche und formale Qualitätskriterien des Lernhandelns zu formulieren. Das Feld 4a erhält hiermit eine Schlüsselstellung bei unserem Versuch einer Analyse des Lernpotentials der Lernumwelt Übungsfirma. Dieser lässt sich nunmehr in fünf Arbeitsschritte gliedern:

- (a) Vor dem Hintergrund einer handlungs- und kognitionstheoretischen Rekonstruktion des Zusammenhangs von Lebenssituationen, Qualifikationen und Lernsituationen sind bildungs- und lernrelevante Dimensionen des Lernhandelns bzw. der Lernsituation zu identifizieren und hierauf bezogene Qualitätskriterien des Lernhandelns zu definieren ($1a \rightarrow 2a \rightarrow 3a \rightarrow !4a$)³.
 - (b) Ausgehend von einer Theorie des Lernhandelns sind qualitätsrelevante Aspekte im Bereich der didaktisch gestaltbaren gegenständlichen und sozialen Lernumwelt zu identifizieren ($4a \rightarrow 5a$).
 - (c) Diese Aspekte sind im Hinblick auf die Lernumwelt Übungsfirma zu konkretisieren und empirisch zu erfassen ($5a \rightarrow 5b$).
 - (d) Die empirischen Befunde zur objektiv gegebenen Lernumwelt Übungsfirma sind im Hinblick auf die dadurch bedingte inhaltliche und formale Qualität des Lernhandelns zu interpretieren ($5b \rightarrow 4b$).
 - (e) Die Aussagen zur Qualität des Lernhandelns sind auf die normativen Kriterien zur Qualität des Lernhandelns und damit mittelbar auf die pädagogische Zieldimension rückzubeziehen ($4b \leftrightarrow 4a$).
- (2) Eine zweite Möglichkeit, die Komplexität des Argumentationszusammenhangs in sinnvoller Weise zu reduzieren, liegt darin, den Akzent der Analyse im Sinne einer „Restriktivitätsanalyse“ (VOLPERT) darauf zu setzen, Lernbeeinträchtigungen zu identifizieren. Ein solcher Ansatz wäre praktikabler, weil es aufgrund der von uns angenommenen Unmöglichkeit einer auch nur annähernd vollständigen Erklärung menschlichen Lernens äußerst problematisch wäre, positiv akzentuierte Hypothesen über den Zusammenhang einzelner Merkmale der Lernumwelt mit bestimmten individuellen Lerneffekten mit hinreichender Sicherheit zu formulieren. Demgegenüber scheint es uns möglich, bestimmte Merkmale von Lernumwelten als notwendig (wenn auch eben nicht als hinreichend) für das Erreichen einer bestimmten Qualität des Lernhandelns und diese wiederum als notwendig für das Erreichen bestimmter Lerneffekte auszuweisen. Entsprechend können bestimmte Merkmalsausprägungen als lernbeeinträchtigend angesehen werden. Ein solches negativ akzentuierendes Vorgehen hat zudem den Vorteil, dass es hierfür durchaus nicht erforderlich ist, den pädagogischen Zielbereich vollständig und exakt zu definieren, sondern dass es genügt, die gewünschte Richtung erzielbarer Veränderungen relativ formal auszuweisen. Im Zusammenhang unseres evaluativ-konstruktiven Ansatzes, der auf eine schrittweise Verbesserung bestehender curricularer Praxis zielt, wäre ein solches Vorgehen angemessen. Es hätte zudem den Vorteil, dass die normativen Festlegungen auch auf „niedriger Ebene“ relativ veränderungsresistent

³ Die Pfeile symbolisieren hier keine „Wenn-dann-Sätze“, sondern lediglich die Abfolge der Bereiche, für die Zielaussagen bzw. Kriterien zu formulieren sind: $1a \rightarrow 2a$ wäre zu lesen als: „wenn normative Festlegungen im Bereich 1a erfolgt sind, können darauf bezogen Festlegungen im Bereich 2a erfolgen“ usw.

und in einem recht breiten Spektrum kaufmännisch-berufsbezogener Bildungsgänge anwendbar wären.

Abbildung 4 verdeutlicht nochmals den nunmehr in seiner Komplexität reduzierten Argumentationszusammenhang unseres Ansatzes. Seiner zentralen Stellung wegen ist das Feld 4a graphisch hervorgehoben.

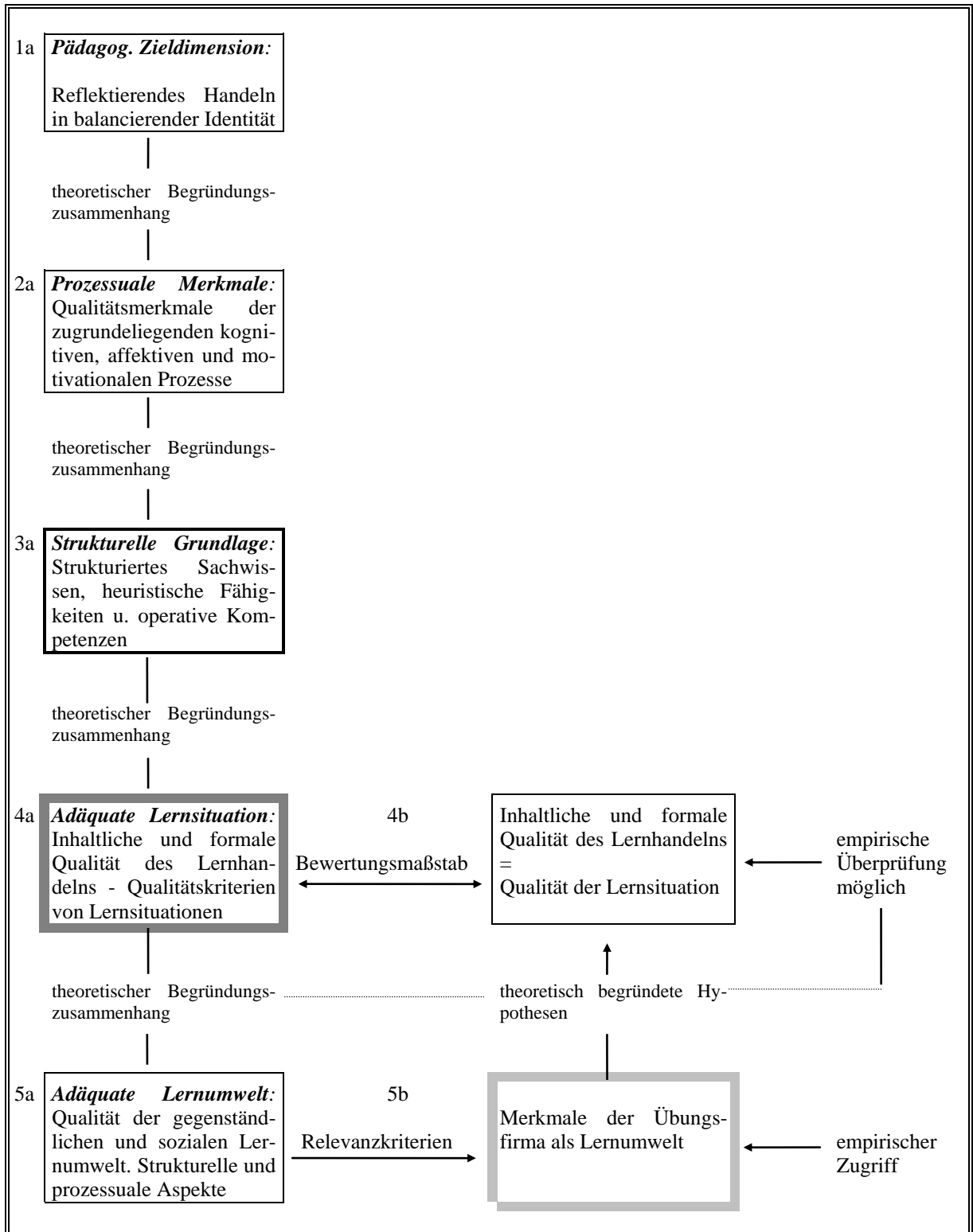


Abb. 4: Reduziertes theoretisches und normatives Bezugssystem zur Analyse der Lernumwelt Übungsfirma

Literaturverzeichnis:

- ACHTENHAGEN, Frank (1978): Einige Überlegungen zur Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74, S. 563-587.
- ACHTENHAGEN, Frank (1979): Einige Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft, 7, S. 269-282.
- ACHTENHAGEN, Frank (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen: Leske, UTB.
- ACHTENHAGEN, Frank/ HEIDENREICH, Wolf-Dieter/ SEMBILL, Detlef (1975): Überlegungen zur "Unterrichtstheorie" von Handelslehrerstudenten und Referendaren des Handelslehramts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71, S. 578-601.
- ACHTENHAGEN, Frank/ MENCK, Peter (1971): Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: ACHTENHAGEN, Frank/ MEYER, Hilbert (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München: Kösel, S. 197-215.
- ACHTENHAGEN, Frank/ SEMBILL, Detlef/ STEINHOFF, Erwin (1979): Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. Ein Beitrag zur Aufklärung 'naiver' didaktischer Theorien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25, S. 191-208.
- ACHTENHAGEN, Frank/ SCHNEIDER, Dagmar (1988): Projekt „Lernbüroarbeit“: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Nutzung der neuen Technologien. In: Unterrichtswissenschaft, 16, S. 56-73.
- ACHTENHAGEN, Frank/ TRAMM, Tade/ PREISS, Peter/ SEEMANN-WEYMAR, Heiko/ JOHN, Ernst G./ SCHUNCK, Axel (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen - neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden: Gabler.
- ACHTENHAGEN, Frank/ TRAMM, Tade (1983): Curriculumforschung aufgrund des Einsatzes neuerer empirischer Verfahren. In: HAMEYER, Uwe/ FREY, Karl/ HAFT, Henning: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 545-568.
- ACHTENHAGEN, Frank/ WIENOLD, Götz u.a. (1975): Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht, 2 Bände. München: Kösel.
- AEBLI, Hans (1978): Grundformen des Lehrens. 11. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- AEBLI, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd.I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- AEBLI, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart: Klett-Cotta.
- AEBLI, Hans (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett Cotta.
- ALBERT, Hans (1977): Kritizismus und Naturalismus. In: ALBERT, Hans: Kritische Vernunft und menschliche Praxis. Stuttgart: Reclam, S. 34-64.

- BLANKERTZ, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel.
- BLANKERTZ, Herwig (1971): Notizen zu den bildungstheoretischen Prämissen des Strukturplans. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67, S. 94-99.
- BLANKERTZ, Herwig (1977): Theorien und Modelle der Didaktik. 10. Aufl., München: Juventa.
- BOBBITT, F. (1918): The Curriculum. Boston: Houghton Mifflin.
- BOESCH, E.E. (1976): Psychopathologie des Alltags. Bern et al.: Huber.
- BRANDES, Holger (1980). Flexibilität und Qualifikation. Darmstadt: Steinkopff.
- FLECHSIG, Karl-Heinz (1979): 15 Jahre Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft, 7, S. 283-292.
- FÜGLISTER, Peter (1978): Lehrzielberatung. Zur Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern. München: K"sel.
- GATZEMEIER, Matthias (1975): Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation (mit Bezug auf den schulischen Unterricht). In: KÜNZLI, Rudolf: Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. München: Kösel, S. 147-158.
- GROEBEN, Norbert (1981): Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In: HOFER, Manfred (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 17-48.
- GROEBEN, Norbert/ SCHEELE, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- HACKER, Winfried (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. 2. Auflage, Bern et al.: Huber.
- HAFT, Henning/ HOPMANN, Stefan (1987): Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, S. 382-399.
- HÄRLE, Helmut (1980): Schulisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Studien zu einer pädagogischen Lern- und Persönlichkeitstheorie. Meisenheim: Hain.
- HEIDENREICH, Wolf-Dieter/ HEYMANN, Hans-Werner (1976): Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22, S. 227-251.
- HEINZE, Thomas/ LOSER, Fritz W./ THIEMANN, Friedrich (1981): Praxisforschung. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- HAFT, Henning/ HAMEYER Uwe (1975): Curriculumplanung als Ort der Vermittlung von Erkenntnis- und Handlungsprozessen. In: HAFT, Henning/ HAMEYER, Uwe (Hrsg.) Curriculumplanung - Theorie und Praxis. München: Kösel, S. 11-36.
- HEYMANN, K.-D./ STEIN, E. (1972): Das Recht auf Bildung. Dargestellt am Beispiel der Schulbildung. In: Archiv des öffentlichen Rechts, 97, S. 185-232.
- HOFER, Manfred (1970): Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- HOFER, Manfred (Hrsg.) (1981): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

- HOFER, Manfred (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- HURRELMANN, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, S. 91-103.
- HURRELMANN, Klaus/ ULICH, Dieter (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- KAMBARTEL, Friedrich (1973): Ethik und Mathematik. In: KAMBARTEL, Friedrich/ MITTELSTRASS, Jürgen (Hrsg.): Zum normativen Fundament der Wissenschaft. Frankfurt: Athenäum, S. 115-130.
- KAMINSKI, Gerhard (1981): Überlegungen zur Funktion von Handlungstheorien. In: LENK, Hans (Hrsg.): Handlungstheorien - interdisziplinär, Band 3, 1. Halbband. München: Fink, S. 93-121.
- KTMNIG, Eckard (1975): Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Normen und ihre Rechtfertigung. München: Fink.
- KRUMM, Volker (1973): Wirtschaftslehreunterricht. Stuttgart: Klett.
- KÜNZLI, Rudolf (1975): Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und -entwicklung. In: KÜNZLI, Rudolf (Hrsg.): Curriculumentwicklung - Begründung und Legitimation. München: Kösel, S. 9-28.
- LANTERMANN, Ernst D. (1980): Interaktionen. Person, Situation und Handlung. München: Urban & Schwarzenberg.
- LEMPERT, Wolfgang/ HOFF, Ernst/ LAPPE, Lothar (1979): Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Berlin: MPI für Bildungsforschung.
- LENZEN, Dieter (1971): Eine „edukative“ Strategie für Curriculum-Konstruktion. In: BLANKERTZ, Herwig (Hrsg.): Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 118-170.
- LEONTJEW, A.N. (1975): Probleme der Entwicklung des Psychischen. 5. dtsh. Auflage, Berlin: Volk und Wissen.
- LORENZEN, Paul/ SCHWEMMER, Oswald (1973): Konstruktive Logik, Ethik, Wissenschaftstheorie. Mannheim: B.I. Hochschultaschenbücher.
- MENCK, Peter (1987): Lehrplanarbeit nach Robinsohn. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, S. 363-380.
- MEYER, Hilbert L. (1971): Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: ACHTENHAGEN, Frank/ MEYER, Hilbert L. (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München: Kösel, S. 106-132.
- MILLER, Georg A./ GALANTER, Eugene/ PRIBRAM, Karl H. (1973): Strategien des Handelns. Stuttgart: Klett.
- PERVIN, Lawrence A. (1981): Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen. München, Wien Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- PROBST, Gilbert J.B./ SIEGWART, Hans (Hrsg.) (1986): Integriertes Management. Bern, Stuttgart: Haupt.
- REETZ, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- REETZ, Lothar/ SEYD, Wolfgang (1983): Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: HAMEYER, Uwe/ FREY, Karl/ HAFT, Henning: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 171-192.
- REETZ, Lothar/ WITT, Ralf (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- RISCHMÜLLER, Heinfried (1982): Zur Genese, Erhebung und zielgerichteten Veränderung kognitiver Strukturen bei Handelslehrerstudenten. Diss. rer. pol. Göttingen.
- ROBINSON, Saul B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 5. Auflage, Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- RUBINSTEIN, S.L. (1968): Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin: Volk und Wissen.
- RUBINSTEIN, S.L. (1971): Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. 7. dtsh. Auflage, Berlin: Volk und Wissen.
- RÜLCKER, Tobias (1976): Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion. Heidelberg: Quelle & Meyer, utb.
- SCHANZ, Günther (1979): Betriebswirtschaftslehre als Sozialwissenschaft. Stuttgart et al.: Kohlhammer.
- SEEMANN, Heiko/ TRAMM, Tade (1988): Überlegungen zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in ökonomischen Kernfächern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, S. 33-50.
- SEMBILL, Detlef (1984): Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerausbildung - am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“. Diss. rer. pol. Göttingen.
- TIPPELT, Rudolf (1981): Qualifikation und berufliche Sozialisation erwerbstätiger Jugendlicher. Frankfurt: Lang.
- TRAMM, Tade (1984): Übungsfirma als Lernumwelt. Konzeption und erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Analyse des Lernpotentials schulischer Übungsfirmen. In: KELL, Adolf/LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit. Beiheft 5 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, S. 60-74.
- TRAMM, Tade (1991): Entwicklungsperspektiven der Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit aus der Sicht einer Didaktik handlungsorientierten Lernens. In: Wirtschaft und Erziehung, 43, S. 248-259.
- Tramm, Tade (1992): Lernprozesse in der Übungsfirma. Begründung und Erprobung eines evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumkonzepts am Beispiel der Rekonstruktion und Weiterentwicklung der Lernumwelt Übungsfirma. Diss. rer. pol. Göttingen.
- TREIBER, Bernhard/ GROEBEN, Norbert (1981): Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1, S. 117-138.
- TREIBER, Bernhard/ WEINERT, Franz E. (1992): Gibt es theoretische Fortschritte in der Lehr-Lern-Forschung? In: TREIBER, Bernhard/ WEINERT, Franz E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 242-290.

- TYLER, Ralph W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- ULICH, Dieter (1976): Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim, Basel: Beltz.
- ULRICH, Hans (1970): Die Unternehmung als produktives soziales System. 2. Auflage, Bern und Stuttgart: Haupt.
- ULRICH, Hans (1984): Management. Herausgegeben von Thomas Dyllick und Gilbert J.B. Probst. Bern, Stuttgart: Haupt.
- VAN QUEKELBERGHE, Renaud (1979): Systematik der Psychotherapie. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- VOLPERT, Walter (1974): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln: Pahl-Rugenstein.
- VOLPERT, Walter (1979): Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In: GROSKURTH, Peter (Hrsg.): Arbeit und Persönlichkeit in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt, S. 21-46.
- VON CRANACH, Mario / KALBERMATTEN, Urs/ INDERMÜHLE, Katrin/ GUGLER, Beat (1980): Zielgerichtetes Handeln. Bern et al.: Huber 1980.