

Tade Tramm

Grundzüge einer „nachhaltigen“ Lehrerbildung für das Lehramt an kaufmännisch-berufsbildenden Schulen

1 Zur Einordnung dieses Beitrages

Als Andreas Fischer mir Ende letzten Jahres bei unserem ersten Treffen in einer Lüneburger Altstadtkneipe seine Idee eines Workshops zur nachhaltigen Handelslehrrausbildung vorstellte, dauerte es nicht sehr lange, bis wir merkten, daß wir mit diesem Etikett völlig unterschiedliche Vorstellungen verbanden. Während es ihm primär darum ging, Handelslehrer in ihrem Studium für die umweltökonomische Idee der nachhaltigen Entwicklung zu gewinnen und Wege zu einer entsprechenden Lehrerkompetenz zu bahnen, hatte ich die Nachhaltigkeit spontan als Adjektiv der Handelslehrrausbildung aufgefaßt und diese Perspektive durchaus reizvoll und anregend gefunden.

Wir haben an diesem Abend nicht den Versuch unternommen, den jeweils anderen auf die eigene Perspektive zu verpflichten, sondern uns vom Ambiente des Lokals anregen lassen, die Grauzone zwischen beiden Perspektiven auszuleuchten und zu erkunden. Im Ergebnis waren wir uns einig, nicht die eine Sicht auf die andere zu reduzieren, sondern im Wechselspiel zwischen beiden nach produktiven Spannungsfeldern und nach anregenden Verfremdungen zu suchen. Dies sollte denn auch als Gestaltungsidee in den Workshop mitgenommen werden und vor diesem Hintergrund sehe ich meinen Beitrag als Versuch, zwanglos und ohne Anspruch auf systematische Geschlossenheit einige Ideen und Denkfiguren der Nachhaltigkeitsdiskussion auf die Lehrerbildung, insbesondere die Ausbildung von Wirtschaftspädagogen zu beziehen.

Ich erlaube mir in diesem Zusammenhang einige Gedanken zu skizzieren, die ich an jenem Abend mit dem Begriff der Nachhaltigkeit verband: Als wichtigste zunächst die Idee der **Dauerhaftigkeit**, genauer vielleicht: der **dauerhaften Wirksamkeit** der in der Lehrerbildung erworbenen Kompetenzen, Normen und Standards. Voraussetzung einer solchen dauerhaften Wirksamkeit ist angesichts des sich dynamisch verändernden Handlungsfeldes Schule eine hohe **Flexibilität** des individuellen Könnens und Wissens, die es erst ermöglicht, diese Kompetenz kontinuierlich weiterzuentwickeln und an veränderte Bedingungen anzupassen. In diesem Sinne ist **Nachhaltigkeit** nicht mehr als Merkmal konkreter inhaltspezifischer Kompetenzen zu interpretieren, sondern eher als ein Hinweis auf die Notwendigkeit von Metastrategien und Metawissen, die auf einer abstrakteren Ebene die Fähigkeit zur Erhaltung der funktionalen Kompetenz durch permanente Weiterentwicklung der inhaltlichen Kompetenzgrundlagen sichert. Dieser Prozeß kann nicht von außen gesteuert oder auch nur angestoßen werden, sondern die Dynamik des Kompetenzsystems von Lehrern muß sich aus der Verfaßtheit dieses Systems selbst ergeben – gefordert ist mithin eine ausgeprägte **Eigendynamik** der Lehrerkompetenz.

Über den Begriff der **Nachhaltigkeit** sind somit Fragen aufgeworfen, die einerseits an das Leitbild einer wissenschaftlichen Lehrerbildung anknüpfen, indem sie sich auf das wohl weitgehend konsensuale Ziel beziehen lassen, Grundlagen einer theoriegeleiteten und reflexiven, innovationsfreudigen und erfahrungsoffenen, schließlich selbstkritischen und zugleich selbstbewußten pädagogische Praxis zu schaffen. Andererseits problematisiert dieser Begriff gleichermaßen die Forderungen nach **praktischer Wirksamkeit** von Ausbildung und nach einer **eigendynamischen Kompetenzgrundlage**, die dauernde Anpassungen an veränderte Rahmenbedingungen unter Wahrung der originären, d. h. ursprünglichen und andauernden pädagogischen Zielsetzungen ermöglicht.

Aus diesem Verständnis heraus greife ich die Aufforderung von Andreas Fischer auf und konkretisiere sie im Hinblick auf meinen Forschungs- und Lehrbereich:

- Was kann die Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre zur Ausbildung einer derart nachhaltigen Kompetenz von Handelslehrern beitragen? Welche Schwächen und Gefahren sind zu überwinden, welche spezifischen Chancen bieten sich ihr?
- Wie ist das wirtschaftspädagogische Studium unter dieser Leitidee intentional und inhaltlich auszurichten, und wie die Lernformen im Studium zu gestalten?
- wie ist schließlich die Funktion der Hochschulausbildung im Verhältnis zur zweiten und dritten Phase zu definieren?

Die nachfolgenden Überlegungen sind als Workshopbeitrag angelegt; sie streben keine systematische und geschlossene Erörterung des Problemkreises an, sondern sind als Versuch eines individuell geprägten Problemaufrisses zu verstehen, aus dem heraus einige Lösungsideen skizziert werden sollen, die auch unsere Studienreformüberlegungen am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg beeinflussen

2 „Lehrer lernen das Falsche“ – zur Verknüpfung von Theorie und Praxis im Lehrstudium

„Ein Drittel aller Lehrer ist unqualifiziert und müßte eigentlich entlassen werden“, so zitiert Sabine Etzold im Februar 1997 in der ZEIT den Berliner Bildungshistoriker Heinz-Elmar Tenorth und fährt fort: Das Risiko von einem schlechten Lehrer unterrichtet zu werden, sei für Schüler heute viel größer als das, in einer schlechten Schule zu landen. Schuld daran sei ganz wesentlich die unzeitgemäße Lehrerausbildung. Deutschland gehe hier, wie in seinem gesamten Schulsystem, einen Sonderweg. „Nirgendwo sonst werden angehende Lehrer in einem Zweisprung auf den Beruf vorbereitet: erst in einer fachwissenschaftlichen Phase an der Universität, dann in einer zweiten, pädagogisch-didaktischen am Studienseminar. „Zuerst bilden wir unsere künftigen Lehrer zu kleinen Professoren aus, und in einer zweiten Phase reinfantilisieren wir sie dann“, so zitiert Etzold den ungenannten Sprecher eines Kultusministeriums. In dieser Praxis sieht sie mit Oelkers den Ausfluß der deutschen Denktradition, „daß vor der Praxis die Theorie gelernt werden müsse“ und sie sieht zugleich die zweiphasigen Lehrerausbildung als im wesentlichen standes- und statuspolitisch bedingt: „Das unausrottbare Bildungsideal, nach dem der Mensch erst mit dem Akademiker anfängt, hat zur Verwissenschaftlichung eines Berufes geführt, dessen eigentlicher Inhalt, der Umgang mit Kindern und Jugendlichen, nur am Ende und am Rande der Ausbildung vorkommt“.

Als Alternative dieser „unseligen Isolierung von Theorie und Praxis“ propagiert die Journalistin in Übereinstimmung mit vielen Fachleuten eine Berufsvorbereitung von Lehrern, „die theoretische und praktische Elemente verbindet“ (vgl. z. B. SCHNEIDER 1999). „Nicht nur Praxisnähe“ sei gefordert, so zitiert sie Hartmut VON HENTIG, „sondern diese und *Anlässe*, frei und gründlich über sie nachzudenken. Die Ausbildung ist um so wirksamer, je realistischer und idealistischer sie zugleich ist“.

Das mit diesem Artikel angesprochene Phänomen, daß es Menschen häufig nicht gelingt, Wissen, daß sie im Kontext institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse erworben haben, in anderen Situationen oder bei veränderten Problemstellungen anzuwenden, ist als „Theorie-Praxis-Problem“ weit über die Lehrerausbildung hinaus bekannt und in den vergangenen Jahren auch in der Wirtschaftspädagogik im Kontext der Rezeption konstruktivistischer Ansätze unter dem Stichwort des *inert knowledge* (WHITEHEAD 1929), des „trägen“ oder „eingeschlossenen“

Wissens (s. z. B. MANDL/GRUBER/RENKL 1994; RENKL 1994) breit diskutiert worden (s. z. B. DÖRIG 1994; ARNOLD 1994; DUBS 1995; REETZ 1996; TRAMM 1996).

So haben etwa Experimente des Bamberger Problemlöseforschers Dietrich DÖRNER (s. z. B. 1982; 1989; s. auch DÖRNER et al. 1983) gezeigt, daß theoretisch instruierte und methodisch trainierte Personen zwar glaubten, Problemsituationen bei der Steuerung komplexer ökonomischer bzw. ökologischer Systeme besser zu beherrschen, daß sie auch tatsächlich besser darüber reden konnten, jedoch letztlich in ihrem Tun nicht erfolgreicher waren als unvorbereitete Versuchspersonen. Zu ähnlichen Ergebnissen ist in neueren Untersuchungen die Münchener Forschungsgruppe um Heinz MANDL gekommen (z. B. MANDL/PRENZEL/GRÄSEL 1992; GERSTENMAIER/MANDL 1995; MANDL/GRUBER/RENKL 1994). DÖRNER zieht aus diesen Befunden den Schluß, daß über eine systematische Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten außerhalb praktischer oder praxisanaloger Handlungs- und Problemzusammenhänge häufig lediglich ein (zeitlich begrenzter) Zugewinn an Verbalmacht erzielt wird - oder wie DÖRNER (1989, S. 304) es spöttisch formuliert: „ein Eunuchenwissen“: „Sie wissen, wie es geht geht, können es aber nicht.“

Auf der Suche nach den Ursachen dieser Anwendungsschwäche fachsystematisch erworbenen Wissens, wirft DÖRNER die Frage auf, woran denn das Anwenden „guten“ abstrakten Wissens“ scheitert, und er formuliert die Antwort:

„Es scheint uns, daß der Weg von ‘abstrakt’ nach ‘konkret’ ungleich schwerer zu gehen ist als von ‘konkret’ nach ‘abstrakt’. Induktive Schlüsse, durch die aus konkreten Erfahrungen allgemeine Urteile werden, sind allgemein üblich und gehören zur alltäglichen kognitiven Tätigkeit. Konkretisierungen scheinen ungleich schwerer zu sein. Viele Leute, die sich abstrakt über einen Gegenstandsbereich verbreiten, kann man bekanntlich in große Schwierigkeiten bringen, wenn man sie nach einem konkreten Beispiel für ihre Ausführungen fragt“ (1982, S. 138).

In der Wissenspsychologie wird der Effekt solcher unverbunden nebeneinanderstehenden Lernprozesse als „**Kompartimentalisierung**“ bezeichnet; Wissensbestände, die in verschiedenen Zusammenhängen erlernt werden, werden von den Lernenden schlichtweg in unterschiedlichen „Schubladen“ abgespeichert und nicht zueinander in Beziehung gesetzt. Dies ermöglicht es, daß durchaus widersprüchliche Aussagen gleichzeitig für wahr gehalten werden; es sorgt insbesondere auch dafür, daß falsche Konzepte auch dann nicht aufgegeben werden, wenn im Unterricht oder Studium die richtigen Zusammenhänge gelehrt werden. „Das Hauptproblem bei dieser Art der Wissenskompartimentalisierung ist, daß in Anwendungssituationen der Problemlöser oft nicht auf die neu erlernten korrekten, sondern auf die alten und ‘liebgewonnenen’, jedoch defizitären Konzepte zurückgreift“ (RENKL 1994, S. 17). Umgekehrt führt sie dazu, daß Lernende einen empirischen Gehalt intuitiv vermitteltem Wissens gar nicht mehr erwarten, sondern dieses als ein Regelspiel eigener Art begreifen, deren Prüfkriterium nicht die Realität sondern der formale Test ist.

Akademisches Lernen - gleich, ob im Kontext von Schulen oder Hochschulen - erscheint demnach überwiegend als erfahrungs- und handlungsfernes Begriffslernen. Es wird von den (weitgehend impliziten) Annahmen beherrscht,

- daß es einen definierten Fundus von Sach- und Verfahrenkenntnissen gebe, dessen Summe (berufliche) Handlungskompetenz ausmache;

- daß dieser Wissensfundus im wesentlichen aus didaktisch reduzierten fachwissenschaftlichen Begriffshierarchien bestehe;
- daß Wissen sich auf irgendeine Weise zu Können „verdichte“ und daß sich die „theoretischen“ Begriffe irgendwie mit den praktischen Erfahrungen aus der Sphäre des Betriebes oder des Alltagslebens sinnvoll verbinden;
- daß Lernen sich im wesentlichen vollziehe, indem isolierte Wissens Elemente - über Beispiele veranschaulicht - von weitgehend passiven Lernenden sprachlich aufgenommen, in Begriffshierarchien eingebettet und aus diesen bei Bedarf auch wieder abgerufen werden (vgl. auch GERDSMEIER 1980; BERRYMAN/BAILEY 1992).

Ein solcher *begriffssystematisch geordnetem Wissenserwerb* zielt auf begriffliche Über-Unterordnungsbeziehungen, auf Definitionen und Merkmalswissen, auf gedankliche Trennschärfe und systematische Vollständigkeit. Handlungs- und Problemsituationen als Anwendungsfälle dieses Wissens sind demgegenüber durch die Wechselwirkung vielfältiger Faktoren geprägt, durch den Zwang zur pragmatische Eingrenzung des Betrachtungsfeldes, durch z. T. unbekannte Ursache-Wirkungs-Beziehungen, Rückkoppelungen und komplexe Wechselwirkungen.

Es kann keinen Zweifel geben, daß der Mensch für die Lösung solcher komplexer Probleme auf systematisch geordnetes Definitions- und Merkmalswissen zurückgreifen muß. Nur hat es sich als irrig erwiesen anzunehmen, daß ein solches Merkmalswissen quasi auf Vorrat effektiv gespeichert werden kann, und vor allem ist offenkundig, daß die Fähigkeit zur Übersetzung dieses Wissens in die Bearbeitung von Problemkontexten, also seine Anwendung bzw. sein Transfer, sich nicht automatisch einstellen, sondern daß diese Fähigkeit selbst in möglichst authentischen Situationen erlernt werden muß.

In neueren konstruktivistischen Ansätzen werden – konstruktiv gewendet - im wesentlichen zwei zentrale Forderungen gestellt: Zum ersten *die Förderung der selbständigen Aktivität des Lernenden* und zum zweiten *das Lernen in komplexen, authentischen Handlungs- und Problemzusammenhängen*.

„Durch die Einbettung des Lernprozesses in das Lösen bedeutungshaltiger, authentischer Probleme wird Wissen nicht in abstrakter Form, sondern von Anfang an unter Anwendungsgesichtspunkten erworben. Dabei wird Lernen nicht als reine Wissensaneignung verstanden, sondern vielmehr als Enkulturation. Neben den Erwerb von Faktenwissen und spezifischen Fertigkeiten tritt auch der Erwerb von Denkmustern, Expertenkniffen, Überzeugungssystemen und ethischen Standards der entsprechenden Expertenkultur“ (MANDL/GRUBER/RENKL 1994, S. 235).

Die Forderung nach *situiertem Lernen*, nach einem Lernen in komplexen, authentischen Problemzusammenhängen darf jedoch nicht im Sinne eines primitiven didaktischen Naturalismus fehlinterpretiert werden, wonach man den Lernenden nur den Zugang zur problembehafteten Welt und ihren Anforderungen verschaffen müsse und diese dann bei ihren Bemühungen allenfalls noch helfend zu begleiten hätte. Vielmehr bleibt auch in diesem Lernverständnis die Herausforderung bestehen,

- angestrebte Handlungserfahrungen inhaltlich zu definieren und dafür Lernumwelten angemessener Komplexität bereitzustellen,

- eine unter lernpsychologischen Gesichtspunkten sinnvolle Folge von angemessen komplexen Lernaufgaben zu bestimmen, um Perspektiven festzulegen, unter denen sich die Lernenden auf der Grundlage ihres Vorwissens die relevanten Handlungsfelder schrittweise erschließen können, und schließlich
- im Lernprozeß ein geeignetes Wechselspiel von Handlungserfahrung im komplexen Problemzusammenhang und begrifflicher Reflexion und Systematisierung zu organisieren.

3 Ausbildung für ein Lehramt im Wandel - Berufsausbildung unter dem Signum der Handlungsorientierung

Schon seit Mitte der 80er Jahre werden die Bemühungen um eine Reform der kaufmännischen Berufsbildung *auf allen Ebenen* (von der Neuordnung der Ausbildungsberufe bis hin zum einzelnen Stundenentwurf im Vorbereitungsdienst), *in allen Bereichen* (von der Handelsschule über das Fachgymnasium bis zur dualen Ausbildung) und *in allen Fächern* bzw. seit einigen Jahren betont fächerübergreifend vom Konzept des handlungsorientierten Lernens geprägt (vgl. CZYCHOLL/EBNER 1995; TRAMM 1996, S. 135ff.).

Das Konzept der Handlungsorientierung nach unserem Verständnis **keine Unterrichtsmethode**, wie dies häufig unterstellt wird. Es wird vielmehr als ein umfassendes **curricular-didaktisches Leitbild** verstanden, das in einem spezifischen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsverständnis wurzelt und das – bezogen auf unsere Domäne - gleichermaßen Konsequenzen hat

- für die Bestimmung der Ziele wirtschaftsberuflicher Bildung;
- für die Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten bzw. Lerngegenständen;
- für die Sequenzierung von Lernerfahrungen;
- für die strukturelle und mediale Präsentation der Lerngegenstände;
- für die Rollen von Lehrern und Schülern im Unterrichtsprozeß (vgl. hierzu TRAMM 1996; TRAMM/REBMANN 1997).

Um die Aktualität dieser Konzeption und damit auch ihre Relevanz für die Professionalisierung von Handelslehrern verdeutlichen zu können, scheint es mir sinnvoll, diese auf zweierlei Weise zu klären, nämlich einerseits in Richtung auf ihre paradigmatischen Grundlagen und andererseits in Richtung auf ihre curricularen und didaktischen Konsequenzen.

Allgemein kann der Ansatz handlungsorientierten Lernens unter Bezugnahme auf Hans AEBLI (1980; 1981) dadurch gekennzeichnet werden, daß er die für unser Denken und unsere Bildungsorganisation so prägende Annahme eines Dualismus, einer Wesensverschiedenheit von Handeln und Denken zurückweist und demgegenüber betont, daß sich das Denken, das Wissen und das Können aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen heraus entwickeln und daß sich umgekehrt Denken, Wissen und Können im praktischen Handeln und in der deutenden Wahrnehmung der Welt zu bewähren haben.

Demgegenüber thematisiert das dualistische Denkmuster ein philosophisches Grundverständnis, das Theorie und Praxis, Denken und Handeln als zwei ihrem Wesen nach verschiedene Sphären begreift. Es läßt sich in der These zuspitzen, *daß kein vernünftiges Denken und keine echte Erkenntnis im praktischen Tun sei und daß praktisches Tun wirkliches Denken und Erkennen verhindere* (vgl. hierzu ausführlich TRAMM 1992a; 1994; 1996).

Ich gehe davon aus, daß die Wirksamkeit dieser Denktradition nicht nur in der Gestaltung unseres Bildungssystems, sondern auch in unserem didaktischen Denken und Handeln weithin ungebrochen ist.

So ist insbesondere die allgemein übliche Praxis, zwischen Inhalten und Methoden des Lernens zu unterscheiden, als ein Nachklang dualistischen Denkens zu interpretieren, denn ihr entspricht die dualistische Trennung zwischen der Welt der in ihrem Wesen zu erfassenden Dinge und Ideen einerseits und der Sphäre aktiver menschlicher Lebensgestaltung andererseits. Menschliche Erfahrung wird somit in zwei isolierte Komponenten aufgespalten, deren eine der Erkenntnisinhalt (*der Stoff*) und deren andere die Form bzw. der Modus der Erkenntnis (*die Methode*) ist. Für die Gestaltung von Unterricht ergeben sich hieraus zwei bis heute nachwirkende Konsequenzen:

- Auf der einen Seite umfaßt der Stoff des Unterrichts wohlabgegrenzte, isolierte und fachsystematisch-neugeordnete Tatsachen und Prinzipien, aus denen die korrespondierenden praktischen Problemlagen und Handlungen als solche ebenso sorgsam herausdestilliert sind wie die Erfahrungen und Verfahren, über die dieses Wissen gewonnen, geordnet und aufbereitet wurde. Diese tauchen allenfalls selbst als sachlich-objektive Inhalte auf, dann allerdings wiederum separiert von den Objekten, auf die sie ursprünglich bezogen waren.
- Auf der anderen Seite wird diesen Inhalten in didaktischer Absicht eine bestimmte methodische Variante zugeordnet, durch deren Einsatz sie den Schülern vermittelt werden sollen. Objektiver Inhalt und subjektives Tun werden neu zusammengefügt. Entsprechend ergibt sich auch die Möglichkeit und Notwendigkeit einer inhaltsunspezifischen Methodik, und es ergibt sich das Problem, auf seiten der Schüler Interesse dafür zu wecken, sich mit dieser artifiziellen Stoff-Methoden-Kombination auseinanderzusetzen.

In der Chance zur Überwindung dieser dualistischen Denktradition liegt in analytischer wie konstruktiver Hinsicht das innovative Potential handlungsorientierter Didaktik, und es läßt sich zeigen, daß, wer dieses Konzept nur methodisch auffaßt, nicht nur dieses Potential verspielt, sondern selbst bereits dem dualistischen Denkmuster aufgesessen ist. Gerade im beruflichen Lernen bestünde dabei die Chance, die Einheit von Inhalt und darauf bezogenem zielgerichteten Tun im Lernprozeß zu erhalten oder wieder herzustellen. Stoff und Methode wären dabei als zwei zusammengehörige Aspekte eines ganzheitlichen Lernhandelns zu verstehen und zu integrieren. Dies ist eine Kernforderung handlungsorientierter Didaktik.

Handeln und Handlung sind Zentralbegriffe der Handlungstheorie und ihre Kernannahme besagt, daß menschliches Handeln bewußt, zielorientiert und erwartungsgesteuert erfolgt und in seinem Ablauf kognitiv reguliert wird (AEBLI 1980, S. 18ff.) . Mit anderen Worten: Menschen reagieren nicht primär auf äußere Reize, sondern sie agieren, um wahrgenommene und als unbefriedigend bewertete Situationen zielgerichtet zu verändern. Der Zielzustand wie auch die angestrebte Folge von Zwischenzielen existiert dabei als gedankliches Abbild oder besser: Vorbild im Kopf des Handelnden. Hieran richtet er sein Tun aus und hieran mißt er den Erfolg seines Handelns. Denkprozesse, kognitive Leistungen sind also nichts dem Handeln Fremdes, sondern vielmehr in dieses eingebettet.

Vor diesem Hintergrund wird nun auch deutlicher, was **Handlungskompetenz** ist: Die Fähigkeit nämlich, situationsadäquate und das heißt letztlich ja zugleich immer wieder neuartige *Handlungen zu generieren*, d. h. sie zu planen, auszuführen und zu kontrollieren. Derartige Handlungen können nicht „fertig“ aus dem Gedächtnis abgerufen werden. So wie der Mensch keine Sätze lernt, sondern ein begrenztes Vokabular und eine Grammatik, aus der heraus er

eine unbegrenzte Vielfalt von Sätzen erzeugen kann, so erlernt er keine Handlungen, sondern er entwickelt ein Elementen- und Regelsystem, aus dem heraus er Handlungen - und natürlich auch innere Abbilder von Objekten, Strukturen, Prozessen oder Situationen - generieren kann (vgl. hierzu VOLPERT 1979, S.27; AEBLI 1980).

Der Aufbau dieses Kompetenzsystems erfolgt als kontinuierliche Entwicklung im Zuge der handelnden und wahrnehmenden Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Indem der Mensch Ziele anstrebt oder sich zu orientieren versucht, wendet er sein Wissen, seine verfügbaren inneren Modelle, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Er macht dabei Erfahrungen mit der Welt und mit sich selbst, also mit seinen Möglichkeiten und Grenzen, er erfährt etwas über die praktische Eignung seines Wissens und erhält hieraus zugleich Impulse für weitere Lernprozesse.

Denken und Wissen entwickeln sich so in Kontinuität aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen. Indem der Mensch handelt, verändert er die zugleich die Umwelt und sich selbst. Steht dabei das Motiv im Vordergrund, Kompetenz, Wissen und Einstellungen zu verändern, so sprechen wir von **Lernhandeln** (vgl. TRAMM 1992a; 1996). Aus der Sicht einer handlungsorientierten Didaktik sollten Lernangebote vorwiegend danach beurteilt und gestaltet werden, welche *Handlungs- und Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sie den Schülern im Zuge ihres Lernhandelns* eröffnen.

Auf der Grundlage dieses hier nur zu skizzierenden theoretischen Verständnisses ergeben sich für den Unterricht im wirtschaftsberuflichen Bereich eine Reihe von curricularen und didaktischen Konsequenzen:

1. Mit dem Konzept der Handlungsorientierung verbindet sich ein Wandel *vom stofforientierten zum kompetenzorientierten Unterricht*. Es geht nicht länger primär darum, Wissen bzw. Lehrstoff zu vermitteln, sondern es tritt die Aufgabe in den Vordergrund, Schüler zum Auf- und Ausbau von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen anzuregen und herauszufordern, um ihnen so die kompetente und verantwortliche Gestaltung ihres Lebens zu ermöglichen. Dies schließt die Fähigkeit zur sinnhaften Orientierung und zur Beurteilung von Situationen ebenso ein, wie die Fähigkeit zu eigenem Urteil und Kritik (vgl. REETZ 1999a; 1999b).
2. Die Förderung von Kompetenzen und Werthaltungen steht dabei durchaus nicht im Widerspruch zum Erwerb fundierten Wissens, sondern setzt dieses unbedingt voraus. Aber Wissen und Lerninhalte sind nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke der angestrebten Persönlichkeitsentwicklung. In diesem Sinne stellt der Handlungsbezug zugleich ein *Relevanzkriterium* für *die Auswahl von Lerngegenständen* bzw. Lerninhalten dar. Als solches steht es gegen einen vordergründigen Situationsbezug, der Lerngegenstände im Hinblick auf Ihre Verwendbarkeit in eng umrissenen beruflichen Funktionen legitimierte. Und er löst ein Konzept der Wissenschaftsorientierung ab, das die Lehrpläne mit einer Vielzahl didaktisch reduzierter fachwissenschaftlicher, fachsystematisch geordneter Inhalte verstopfte, was letztlich nichts weniger bewirkte als eine Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken. In diesem dialektischen Sinne sind Situations- und Wissenschaftsprinzip im Prinzip der Handlungsorientierung aufgehoben, nämlich zugleich enthalten und doch überwunden (vgl. TRAMM 1996, S. 166ff.).
3. Handlungsorientierung zeitigt Konsequenzen für die Art der *Strukturierung und Sequenzierung der Lerninhalte*. Es ist eine Kernthese handlungsorientierter Didaktik, daß Orientierungs- und Handlungsfähigkeit nicht allein durch fachsystematisch strukturierte. Ver-

mittlung von Wissen und Fertigkeiten außerhalb praktischer oder praxisanaloger Handlungs- und Problemzusammenhänge zu erreichen sind. Erst im Handlungs- und Problemzusammenhang gewinnt Wissen seine spezifische Bedeutung - und die Fähigkeit zur Integration von Wissen im Handlungskontext ergibt sich nicht automatisch, sondern muß erlernt und geübt werden (vgl. hierzu REETZ 1984; SIEVERS 1984; TRAMM 1992b).

4. Wer Schüler zur Handlungs- und Urteilsfähigkeit in komplexen ökonomischen Situationen befähigen will, muß ihnen deshalb bereits im Schonraum der Schule möglichst authentische Erfahrungen im Umgang mit komplexen Sachverhalten und Anforderungen ermöglichen. Dabei gilt es, den Schülern Zugänge zu den Lerngegenständen zu eröffnen, die ihnen eine aktiv-handelnde und -erkennende Auseinandersetzung hiermit erlauben und darüber den Aufbau der angestrebten Kompetenzen ermöglichen (vgl. ACHTENHAGEN/JOHN 1992; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1998).
5. Bezogen auf den Unterrichtsprozeß schließlich führt das Konzept der Handlungsorientierung dazu, nicht länger die Lehraktivität in den Vordergrund didaktischer Überlegungen zu stellen, sondern verstärkt danach zu fragen, welche inhaltlichen und sozialen Erfahrungen den Schülern im Zuge ihres Lernhandelns eröffnet werden, in welchem Maße sie Gelegenheit erhalten, ihr Wissen und ihre Kompetenzen einzusetzen, zu erproben und weiterzuentwickeln und in welcher Weise es ihnen schließlich ermöglicht wird, diese Lernerfahrungen begrifflich zu reflektieren und zu systematisieren (vgl. TRAMM 1992a; 1996).

Bei genauer Betrachtung finden sich hier die Grundfragen bildungstheoretischer Didaktik wieder, wie sie Wolfgang KLAFKI in seiner didaktischen Analyse (1980) dargestellt hat. Es geht um die Herausforderung, auf einer *inhaltlichen Ebene* jene Gegenstände zu definieren und dem erkennenden Handeln der Schüler zugänglich zu machen, die in exemplarischer Weise die Einsicht in Grundprobleme, Grundstrukturen und grundlegende Verständnismuster relevanter Lebensbereiche eröffnen und so den Aufbau von Sachkompetenz, Sozialkompetenz und humaner Selbstkompetenz ermöglichen. Die Handlungsperspektive, der Rückgriff auf das theoretische Instrumentarium der Handlungs- und Kognitionstheorie, eröffnet grundsätzlich neue konzeptuelle Möglichkeiten, in der Beantwortung dieser Fragen weiterzukommen, als es die bildungstheoretische Didaktik leisten können. Sie stellt die Lehrerinnen und Lehrer freilich zugleich vor neue Herausforderungen und führt damit auch zu einem veränderten Qualifikationsprofil der Handelslehrerbildung.

4. Veränderungen der Rolle und des Anforderungsprofils von Handelslehrern

Im Rahmen eines traditionell, stofforientierten Unterrichts konnten sich Lehrerinnen und Lehrer bei der Inhaltsauswahl und -strukturierung eindeutig an der begriffshierarchischen, fachwissenschaftlichen Systematik orientieren (vgl. SIEVERS 1994). Die Sachlogik bestimmte die Sequenz; der Handlungs- und Situationsbezug wurde dadurch hergestellt, daß jeder Begriff, jedes Konzept über Beispiele und Fälle veranschaulicht und häufig genug auch definiert wurde (vgl. SEEMAN/TRAMM 1988; SEMANN-WEYMAR 1992). Wo dieses Verhältnis umgekehrt wird, wo Begriffe, Konzepte und Techniken aus dem Situationszusammenhang heraus erarbeitet und erst nachgängig begrifflich systematisiert und reflektiert werden sollen, ergeben sich für die Lehrenden drei grundlegende Konsequenzen:

1. Die Zeit der Stundendidaktik ist passé. Planungsebene kann nicht mehr die einzelne Stunde sein, sondern vielmehr das komplexe Lern- und Problemgebiet, das sich wiederum in plausibler Weise in eine Gesamtstruktur einfügen muß.

2. Eine zentrale Aufgabe für curriculare Arbeit vor Ort besteht darin, Situationen zu modellieren, aus denen heraus thematisch relevante Aufgabenstellungen verstanden, sowie Begriffe, Theorien oder Verfahrensweisen als spezifische Problemlösungen erarbeitet werden können. Wesentlich wird es dabei sein, eine Kontinuität des Situationsbezuges herzustellen, d. h. den Unterricht auf nur wenige Modellunternehmen zu beziehen, aus deren Datenkranz heraus die verschiedenen Ausgangssituationen zu entwickeln sein müssen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Modellierung dieses virtuellen Unternehmens.
3. Schließlich stellt sich die Frage nach der geeignetsten Makrosequenzierung, also danach, wie eine komplexe Zielstruktur schrittweise erarbeitet werden kann, ohne dabei in einen elementarhaft-synthetischen Unterrichtsverlauf zurückzufallen. Hierbei dürfte eine strukturanreichernde bzw. strukturgenetische Strategie adäquat sein, bei der in Anlehnung an die Idee des Spiralcurriculums von konkreten und komplexen Situationen oder Problemen ausgegangen wird, die bereits Anknüpfungspunkte an das Vorwissen und das Vorverständnis der Schüler bieten und im Fortgang des Lernprozesses unter Einbeziehung systematischer Fragen, wissenschaftlicher Konzepte, Modelle und Verfahrensweisen zunehmend intensiver elaboriert werden (vgl. hierzu ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS/SEEMANN-WEYMAR/JOHN/SCHUNCK 1992; PREISS/TRAMM 1996). Der naheliegende Ansatz für eine solche Strategie thematische Schichten oder kategoriale Dimensionen zu nutzen, wie sie KLAFKI (1980) thematisiert hat, erfordert in der Umsetzung fundierte fachliche und fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten und dürfte letztlich nur im Zusammenwirken engagierter, auch zu theoretischer Reflexion bereiter Lehrkräfte mit problem- und praxisorientiert forschenden Wirtschaftspädagogen realisierbar sein.

Die Realisierung der skizzierten Leitidee der Handlungsorientierung impliziert einen deutlichen Wandel im Tätigkeitsprofil der beteiligten Lehrkräfte und zugleich eine markante Veränderung der Rolle des Lehrers im Interaktionssystem Unterricht. Wesentliche Aspekte sind bereits angesprochen worden, so daß ich mich hier darauf beschränken kann, die zentralen Veränderungen noch einmal cursorisch zu resümieren.

Grundlegend ist die Abkehr von der Funktion der Stoffvermittlung hin zur Aufgabe der Organisation curricularer Arrangements sowie der Initiierung und Begleitung von Lernprozessen. Daraus ergeben sich vor allem die folgenden Anforderungen:

- Ein verstärktes Einbeziehen der Interessen und Erfahrungen sowie des Vorwissens der Lernenden;
- die verstärkte Beachtung der Qualität des Lernhandelns, der Lernfortschritte und ggf. der Lernschwierigkeiten einzelner Lernender;
- die Modellierung und mediale Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements, aus denen heraus thematisch relevante Aufgabenstellungen verstanden sowie Begriffe, Theorien oder Verfahrensweisen als spezifische Problemlösungen erarbeitet werden können;
- die Erarbeitung sachangemessener und entwicklungsförderlicher makrosequenzieller Konzepte im Sinne strukturgenetischen Lernens;
- die konzeptionelle Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen im Lehrerteam zur Ausfüllung und Konkretisierung der curricularen Vorgaben unter den konkreten organisatorischen Bedingungen der jeweiligen Schule;
- die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht sowie bei der Leistungsbewertung im Rahmen von Team-Teaching;
- die Verknüpfung fallbezogener und begrifflich-systematischer Lehr-Lern-Prozesse;

- Einbeziehen der neuen Technologien in den Unterricht;
- Ertragen der relativen Offenheit und Unbestimmtheit von handlungsorientierter Lernsituationen und des damit verbundenen Kontrollverlustes

Diese veränderten Anforderungen eröffnen den Lehrerinnen und Lehrern für die Zukunft erhebliche Gestaltungsmöglichkeiten für ihre pädagogische Arbeit. Die Ausschöpfung dieser Möglichkeiten erfordert neben der Bereitschaft zur kollegialen Zusammenarbeit und zu einem kontinuierlichen Erfahrungsaustausch generell eine Offenheit gegenüber pädagogischen Innovationen, oder schärfer noch: die Bereitschaft, selbst an solchen Innovationen mitzuwirken und zum Promotor des erforderlichen Wandels der Unterrichtskultur zu werden.

5 Professionalität im Wandel - Orientierungsprobleme des wirtschaftspädagogischen Studiums

5.1 Aktuelle Rahmenbedingungen des Wirtschaftspädagogikstudiums

Unter einer optimistischen Perspektive lassen sich die oben ausgeführten Defizite und Umbrüche der Handelslehrebildung als Herausforderungen an die Unterrichtenden und an die wissenschaftliche Disziplin der Wirtschaftspädagogik interpretieren. Eine solche Sichtweise darf jedoch nicht den Blick dafür trüben, daß sie tatsächlich auf Seiten der Lehrerschaft – auch unter dem Einfluß bildungspolitischer Einflüsse – weitgehend eher zu tiefgreifenden Verunsicherungen und Selbstzweifeln und damit auch zu einem Verlust professioneller Identität geführt haben.

Bezogen auf die Wirtschaftspädagogik ist zunächst festzustellen, daß sie sich in den vergangenen Jahren intensiv der wissenschaftlichen Fundierung des geänderten Professionsprofils des Handelslehrers gewidmet und sich in zahlreichen Entwicklungs- und Evaluationsprojekten an dessen inhaltlicher Ausformung beteiligt hat (vgl. z. B. Achtenhagen/John 1992; Tramm/Sembill/Klauser/John 1999). Verunsicherung und Selbstzweifel vieler Lehrerinnen und Lehrer sind sicher auch ein Nebeneffekt dieser Arbeit. Mit dieser auf das Berufsbildungssystem gerichteten curricularen Arbeit haben die Reflexionen und Reformen im Hinblick auf die Gestaltung der individuellen Professionalisierungsprozesse im Zuge der Lehrerbildung nicht Schritt gehalten. Dies gilt um so mehr, wenn man nicht nur die akademische Ausbildung in der ersten Phase in den Blick nimmt, sondern auch die zweite und dritte Phase mit einbezieht oder gar eine schlüssige Gesamtkonzeption der Handelslehrebildung anmahnt.

Unter eher professionspolitischem Aspekt schaut die Zunft der Wirtschaftspädagogen – vielleicht doch etwas selbstzufrieden - auf einen einhundertjährigen erfolgreichen Professionalisierungsprozeß zurück, in dem es gelungen ist, die Wirtschaftspädagogik als anerkannte akademische Disziplin zu profilieren und ihren Absolventen die besonderen Statusvorteile des Höheren Dienstes zu erringen (vgl. Georg 1997; Zabeck 1999). Mit der 1996 vorgelegten und im Juli 1999 endgültig im Zusammenspiel von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz beschlossenen Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Diplomstudiengang Wirtschaftspädagogik wurde dieser Prozeß zu einem vorläufigen Abschluß geführt und das Konzept einer polyvalent angelegten Handelslehrebildung mit starker Anlehnung an das Studium des Diplomkaufmanns und deutlicher Abgrenzung gegenüber den Lehramtsstudiengängen kodifiziert.

Unbeeindruckt hiervon sind in den vergangenen Jahren andere professionspolitisch relevante Initiativen öffentlichkeitswirksam in den Vordergrund getreten, deren Überlegungen auf eine einheitliche Konzeption der Lehrerbildung, so ein Empfehlungsentwurf der Hochschulrektorenkonferenz, bzw. auf eine Gesamtkonzeption der „Berufsschullehrerbildung“ über alle beruflichen Fachrichtungen in Norddeutschland abzielen, so ein Gutachten des Instituts für

Technik und Bildung der Universität Bremen im Auftrag der norddeutschen Wissenschaftsminister und –senatorinnen.

Die Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz setzt entgegen der Diktion der Rahmenordnung zwei für die Handelslehrebildung besonders brisante Akzente: Sie empfiehlt zum einen, „das Gemeinsame zwischen den einzelnen Lehramtsstudiengängen stärker als bisher zu betonen“ (HRK 1998, S. 12) und befürwortet zum anderen für die Lehrerbildung für berufliche Schulen eine Verlagerung des Lehrangebots in der jeweiligen beruflichen Fachrichtung an Fachhochschulen (ebenda, S. 12 u. 18). Pointiert bedeutete dies: Eine Schwächung der originär berufs- und wirtschaftspädagogischen Akzentsetzung im Studium und zugleich auch des wissenschaftlichen Niveaus der fachlichen Ausbildung.

Auch das ITB-Gutachten zielt in eine ähnliche Richtung, wenn es unter der Leitidee einer vereinheitlichten Berufsschullehrerbildung die Wirtschaftspädagogik und das Handelslehrerstudium nur noch als eine Fachrichtung eines gemeinsamen Lehramtsstudienganges konzipiert und für die fachliche Ausbildung in der beruflichen Fachrichtung eine Abkoppelung von den Wirtschaftswissenschaften und die Orientierung an einer „Berufs(feld)wissenschaft“ propagiert, in der das im beruflichen Handeln kaufmännischer Fachangestellter inkorporierte Praxiswissen systematisch zu reflektieren und zu tradieren wäre (GERDS/HEIDEGGER/RAUNER 1997).

Unter der Forderung nach verstärkter Praxisorientierung des Studiums- und damit ist im Gegensatz zur polyvalenten Konzeption der Rahmenordnung immer Schul- und Unterrichtspraxis gemeint – werden in einigen Bundesländern zudem Praxissemester-Modelle erprobt, wonach in Lehramtsstudiengängen ein Semester in Form eines in der Regel vom Studienseminar begleiteten Praktikums an einer Schule zu absolvieren ist.

Diese Schlaglichter sollen illustrieren, daß sich die Weiterentwicklung des Professionsprofils und der Ausbildungsstrukturen des Handelslehrers keineswegs entlang der Fluchtlinie der bisherigen Tradition vollzieht, wie man aus einer Analyse der Rahmenordnung schließen könnte, sondern dass hier virulente Konfliktfelder und Interessengegensätze wirksam sind und der weitere Professionalisierungsweg durchaus offen ist. Im Folgenden sollen zwei Grundkonflikte oder Profilentcheidungen kurz charakterisiert werden, aus denen sich wesentliche Schlußfolgerungen für die intentionale und inhaltliche Akzentuierung und die methodische Gestaltung des individuellen Professionalisierungsprozesses ergeben.

5.2 1. Profilentcheidung: Polyvalenz oder Professionalisierung

Mit dem Stichwort „*Professionalisierung*“ wird in der Diskussion um Lehrerbildungsstudiengänge die Konzeption einer klaren und eindeutigen Ausrichtung des Studiums an den antizipierten Anforderungen des Lehrerberufs bezeichnet (vgl. KIPP 1998). Die Forderung nach einer praxisorientierten Ausbildung, wie ich sie im zweiten und dritten Kapitel begründet habe, zielen – sofern man Praxis auf das Einsatzfeld Schule begrenzt – auf eine solche Professionalisierungsstrategie. Die starke Anbindung an den Lernort Schule steht freilich zugleich in der Gefahr, zu einer gewissen Enge der Qualifikation, zu einer geringen beruflichen Flexibilität und damit zu einer starken Abhängigkeit der Absolventen von den Unberechenbarkeiten kultusministerieller Einstellungspolitik zu führen.

Damit sind bereits wesentliche Argumente der alternativen Strategie beruflicher Polyvalenz angesprochen, also einer „Vielwertigkeit“ der erworbenen Kompetenz in Bezug auf berufliche Verwendungsbereiche. Aus der Perspektive der Polyvalenz heraus argumentieren die Verfasser der Rahmenordnung Wirtschaftspädagogik, wenn sie die vielfältigen beruflichen Einsatzfelder von Diplom-Handelslehrern betonen: Berufliche Schulen unterschiedlicher Art, betriebliche Ausbildung, berufliche Weiterbildung, originäre betriebswirtschaftliche Tätigkeiten, Ar-

beit in Kammern, Verbänden, Publizistik und Wissenschaft. Curricular setzt ein so orientiertes Studium den Aufbau abstrakterer, vielfältig verwendbarer Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. Praxisbezug kann immer nur exemplarisch erfolgen, die Probleme der Reichweite, der Generalisierbarkeit und des Transfers erworbener Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten gewinnen eine zentrale Bedeutung.

Nach meiner Überzeugung wird es zukünftig darauf ankommen, diesen Widerspruch als Spannungsfeld produktiv zu nutzen. **Polyvalenz** ist aus Gründen der beruflichen Flexibilität unumgänglich, und sie wird nicht nur nötig sein, um den Wechsel zwischen verschiedenen Berufen oder Einsatzfeldern zu ermöglichen, sondern auch, um den dynamisch sich verändernden Anforderungen innerhalb eines bestimmten Praxisfeldes auf Dauer gerecht werden zu können. Von daher ist Polyvalenz der Qualifikation ein unumgängliches Element eines dynamisch gefaßten Verständnisses von Beruf oder Profession. **Professionalisierung** ist – verstanden als pragmatische Ausrichtung des Studiums auf Gestaltungsprobleme der Praxis - unter lernpsychologischen Gesichtspunkten unverzichtbar. Die Debatte um Schlüsselqualifikationen hat uns gelehrt, daß abstrakter gefaßte Fähigkeiten und Kenntnisse nicht *als Abstraktionen*, losgelöst von pragmatisch-situativen Kontexten erworben und transferiert werden können, sondern im Zuge individueller Abstraktionsleistungen aus exemplarischen Handlungs- und Problemzusammenhängen heraus erarbeitet werden müssen. Insofern lassen sich meine Ausführungen zur handlungsorientierten Berufsausbildung unmittelbar auf die Lehrerbildung übertragen.

Ich fasse diese Überlegung in der programmatischen Formel „Polyvalenz durch wissenschaftlich fundierte Professionalisierung zusammen und verbinde damit die folgenden Postulate:

- das Handelslehrerstudium muß sich am Leitbild einer polyvalent einsetzbaren Qualifikation orientieren, was nicht nur die Wahl unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche ermöglicht, sondern auch die notwendige Offenheit für die berufliche Entwicklung innerhalb gewählter Tätigkeitsfelder sichert,
- die Basis hierfür muß zunächst eine solide wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung sein, die sich im Niveau am Studium der BWL orientieren sollte. Komplementär hierzu ist eine originär wirtschaftspädagogische Kernkompetenz unverzichtbar, mit der einerseits der Bezug zum beruflichen Aus- und Weiterbildungssystem und seiner besonderen Klientele zu wahren ist und mit der andererseits die erforderlichen domänenspezifischen curricularen und fachdidaktischen Kompetenzen zu sichern sind;
- die einseitige Ausrichtung am Lehramt, wie sie insbesondere auch im Staatsexamensabschluß zum Ausdruck kommt, sollte überwunden werden,
- zugleich jedoch sollte die Lehramtsbefähigung als Basisqualifikation des Handelslehrerstudiums auch für diejenigen erhalten werden, die nicht in den Schuldienst gehen wollen,
- der Studiengang sollte deutliche Profilierungen im Hinblick auf individuelle Qualifikations- bzw. Tätigkeitsschwerpunkte ermöglichen (z. B. betriebliche Aus- und Weiterbildung, berufliche Sonder- und Sozialpädagogik; Curriculum- und Medienentwicklung).

5.3 2. Profilentcheidung: Praxisorientierung oder Wissenschaftsorientierung

Von der Diskussion um Polyvalenz und Professionalisierung nur analytisch zu trennen ist die zweite Profilentcheidung, ob nämlich

- das Studium stärker und frühzeitiger an den Anforderungen der beruflichen (schulischen) Praxis auszurichten ist – etwa durch Praktika und Praxissemester oder durch die stärkere Einbeziehung von Schulen und Studienseminaren in die Lehrerausbildung

- oder ob umgekehrt das Studium in bewußter Distanz zum Handlungs- und Anpassungsdruck der Praxis angelegt wird, um insbesondere der Gefahr zu begegnen, daß unter dem Druck des Unterrichten-Müssens vorschnell Sicherheit im Tradierten und scheinbar Bewährten gesucht wird.

Es ist eine der wesentlichen Leistungen des Konzepts des handlungsorientierten Lernens, gezeigt zu haben, daß die curriculumtheoretische Dichotomie von Situationsorientierung und Wissenschaftsorientierung über das Konzept der Handlungsorientierung aufgehoben werden kann. Die Fähigkeit zur Bewältigung und Gestaltung konkreter Lebenssituationen ist in den meisten Handlungsfeldern, darunter ganz sicher in der Domäne pädagogischen bzw. didaktischen Handelns nicht länger durch ein klar definiertes und begrenztes Repertoire an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen operationalisierbar, sondern sie ist in der erforderlichen Flexibilität nur über eine Handlungs- und Orientierungskompetenz zu gewährleisten, deren Basis ein differenziertes und integriertes Sach- und Handlungswissen sein muß. Der Erwerb, der Ausbau und die Systematisierung dieses Wissens ist ohne Einbeziehung der Ergebnisse empirischer und hermeneutischer Wissenschaften kaum denkbar. Umgekehrt setzt sich Erziehungswissenschaft heute intensiv mit Orientierungs- und Gestaltungsproblemen der pädagogischen Praxis auseinander und die praktische Bewährung, die Nützlichkeit oder Viabilität erscheint mehr denn je als zentrales Gültigkeitskriterium wissenschaftlicher Erkenntnisse. Von daher ist unter erkenntnistheoretischem Aspekt wie auch bezüglich der Definition des Gegenstandsbereiches und der relevanten Forschungsfragen die strikte Trennung von Theorie und Praxis obsolet.

Bezogen auf die individuelle Genese solcher praxiserhellender und praxisgestaltender Theorie scheinen mir beide Eingangs dieses Kapitels aufgeführten Postulate beachtenswert. Dennoch will ich den Akzent hier so setzen, daß mir zur Zeit eine Tendenz zur unreflektierten Überhöhung des praxisnahen Lernens, eine Mythologisierung der Praxis, das größere Problem zu sein scheint. Theorie-Praxis-verbindende Lehrveranstaltungen, Exkursionen und Hospitationen, die Einbeziehung von Lehrern in Seminare oder die Übertragung von Lehrveranstaltungen an Praktiker werden heute nahezu als Patentrezepte gehandelt. Die Frage danach, welche Erfahrungen auf diese Weise ermöglicht, welche Reflexionsprozesse angeregt und welche theoretischen Einsichten erreicht werden sollen tritt demgegenüber oft völlig in den Hintergrund.

Ich will hier noch einmal an das Zitat von Hentigs (zit. nach ETZOLD 1977) anknüpfen, wonach nicht allein Praxisnähe gefordert ist, „sondern diese und Anlässe, frei und gründlich über sie nachzudenken“. Es geht in der Lehrerbildung um die Verknüpfung von problemorientierter Pragmatik und systematischer Reflexion und dabei sollte im Vordergrund stehen, aus dem exemplarischen Praxiskontakt heraus generalisierbares Wissen, kategoriale Einsichten sowie grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Und es sollte darum gehen, Lehrerstudenten am Prozeß der Genese wissenschaftlichen Wissens zu beteiligen, ihnen Gelegenheit zu geben, die Nützlichkeit wissenschaftlicher Begriffe, Theorien und Verfahren zu erleben, sie zur Kritik wissenschaftlicher Aussagen zu befähigen und ihnen schließlich zu helfen, eine selbstkritisch-experimentelle Haltung zu entwickeln.

Vor diesem Hintergrund sollte das Leitbild einer zukunftsfähigen Handelslehrerbildung die theoriegeleitete und problemorientierte Auseinandersetzung mit exemplarischen Fragen der pädagogischen Praxis sein. Das Studium sollte sich danach weder an der selbstgenügsamen Erarbeitung wissenschaftlicher Fachsystematiken und Theoriesysteme orientieren noch dem unmittelbaren und von den Zufällen des Alltagsgeschäfts bestimmten Handlungs- und Erfolgsdruck der Praxis aussetzen. Es sollte vielmehr im Sinne einer pädagogischen Kasuistik die intensive Auseinandersetzung mit Praxisproblemen in den Mittelpunkt stellen, deren Auswahl und Ausformung jedoch durch systematische Reflexionen über die Wissensbasis der angestrebten Kompetenzen, über mögliche und angestrebte Lernpfade und über Möglichkei-

ten zur exemplarischen Erarbeitung dieser Wissensbasis im Zuge situativen Problemlösens bestimmt sein sollte.

6 Leitlinien einer „nachhaltigen“ Handelslehrrausbildung

6.1 Konturen einer handlungsorientierten Handelslehrrausbildung

Die Ausführungen im letzten Kapitel laufen im Kern darauf hinaus, Lehrer für die Gestaltung eines handlungsorientierten Unterrichts zu qualifizieren, indem auch ihr Studium den grundlegenden Postulaten handlungsorientierten Lernens gemäß gestaltet wird. Entsprechend gilt es im Folgenden, die Überlegungen des zweiten und dritten Kapitels konstruktiv zu fassen und konsequent auf die Handelslehrrausbildung zu beziehen. Ich folge dabei wiederum der Annahme, daß nach unserem Verständnis Handlungsorientierung keine methodische Variante des Unterrichts oder Studiums ist, sondern eine komplexe Leitidee mit Konsequenzen für die Ziele (6.2), die Inhalte (6.3) und die Handlungsformen des Lernens (6.3).

6.2 Zieldimension der Handelslehrrausbildung

Wir sehen als Ziel der Handelslehrrausbildung die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern. In analytischer Sicht setzt dies die Entwicklung wirtschaftspädagogischer Professionalität in drei aufeinander verwiesenen Dimensionen voraus:

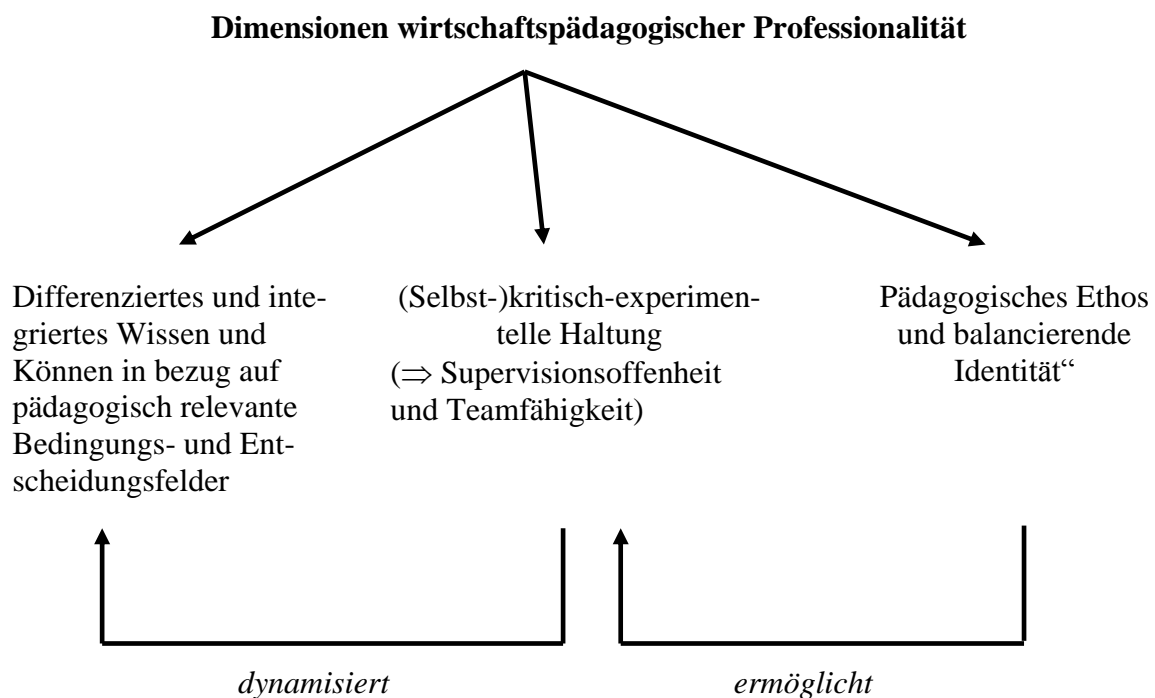


Abbildung 1: Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität

Berufliche Kompetenz wird konstituiert durch das professionelle Wissen, das in sehr unterschiedlicher Weise inhaltlich und strukturell systematisiert werden kann (vgl. hierzu z. B. SHULMAN 1986a; 1986b; DICK 1994). Unter inhaltlichem Aspekt werden wir im nachfolgenden Kapitel eine Systematisierung vorschlagen. Formal scheint uns in Anlehnung an die *Theorie der kognitiven Strukturiertheit* (KROHNE 1977) die Unterscheidung im Hinblick auf Differenziertheit und Integriertheit erforderlich. Der Aspekt der **Differenziertheit** verweist auf die gesicherte Annahme, daß Orientierung und Handeln um so besser gelingen können, je präziser wir grundsätzlich in der Lage sind, unterschiedliche Merkmale, Eigenschaften und

Zustände von Situationen, Objekten oder Handlungspartnern zu erfassen und zu erklären und je größer das Spektrum der uns zur Verfügung stehenden Fertigkeiten, Algorithmen oder Heuristiken ist. Im Begriff der Differenziertheit wird neben dem Umfang des Wissens zugleich auch das Maß seiner Ordnung, seiner Strukturiertheit angesprochen, weil dieses sowohl für eine effektive Speicherung des Wissens von Bedeutung ist, als auch für die Möglichkeit, aus dem vorhandenen Wissen auf dem Wege des schlußfolgernden Denkens situationsrelevantes, subjektiv neues Wissen zu generieren. Der Aspekt der *Integriertheit* verweist demgegenüber auf die notwendige Fähigkeit, Wissen im Kontext praktischer Orientierungs- und Handlungsprobleme aus seinem systematischen Kontext zu lösen und mit systematisch durchaus entfernt liegenden Wissensbeständen zu kombinieren. In diesem Sinne erfordert etwa die Gestaltung einer multimedial-gestützten, adaptiven Lernumwelt die Kombination von Kenntnissen und Fähigkeiten aus der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Diagnostik, der Medienpädagogik, der Informatik, der Instruktionspsychologie usw.

Das professionelle Wissen kann weniger denn je als ein abgeschlossenes Gefüge betrachtet werden, sondern es bedarf über das Studium hinaus der kontinuierlichen Weiterentwicklung. Dies kann im wesentlichen nicht in institutioneller Form (etwa über Fortbildungen) erfolgen, sondern sollte aus der kritischen Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen und dem Bemühen resultieren, seine Erfahrungen mit denen anderer, nicht zuletzt den im Zuge wissenschaftlicher Bemühungen dargelegten, in Beziehung zu setzen. Eine selbstkritisch-experimentelle Haltung (vgl. z. B. STEINHOFF 1981; STEINHOFF/ACHTENHAGEN/TRAMM 1980) ist in diesem Sinne die wesentliche affektive Voraussetzung dafür, das Wissen und damit auch die Handlungsmöglichkeiten des Lehrers zu dynamisieren.

Eigenes Handeln und eigene Überzeugungen permanent kritisch in Frage zu stellen und offensiv nach neuen Wegen zu suchen, ist auf Dauer ein mühsamer, oft schmerzlicher Weg. Die Bereitschaft, diese Belastungen und Unsicherheiten auf sich zu nehmen, setzt ein hohes pädagogisches Ethos voraus; verkürzt gefaßt: die Bereitschaft, insbesondere für die schulische Förderung der anvertrauten Schüler Verantwortung zu übernehmen (vgl. hierzu z. B. OSER 1998). Lehrer operieren hierbei in einem komplexen Spannungsfeld teilweise widersprüchlicher sozialer, gesellschaftlicher Erwartungen und eigener Ansprüche und Gestaltungsvorstellungen. Das Bemühen, in diesem Feld Identität auszubilden und auszubalancieren, sollte als wesentliche Facette der Lehrerausbildung begriffen werden (vgl. KRAPPMANN 1977; STEINHOFF 1981). Pädagogisches Ethos wie balancierende Identität sind nach unserer Überzeugung Persönlichkeitsmerkmale, die erst eine selbstkritisch-experimentelle Haltung ermöglichen.

6.3 Inhaltsdimension der Handelslehrerausbildung

Es dürfte eines der größten Professionalisierungsdefizite des Lehrerberufes im Vergleich etwa zu Juristen und Ärzten sein, daß eine inhaltliche Festlegung seiner Wissensbasis bislang nicht nur nicht gelungen ist, sondern vielmehr jeder Versuch in diese Richtung in der Pädagogik als höchst verdächtig gilt. Zugleich ist es eine interessante Erfahrung, daß im Gespräch unter Kollegen – etwa im Kontext von Prüfungen – schnell Einigkeit darüber zu erzielen ist, daß ein Kandidat diese Theorie oder jenen Wissenschaftler doch nun hätte kennen müssen. Es scheint mithin ein implizites Kerncurriculum zu geben, daß auch weithin geteilt wird. Nach unserer Überzeugung wird es notwendig sein, die Diskussion um ein Kerncurriculum der Handelslehrerausbildung offen und intensiv zu führen, wobei als Ergebnis auch ein stabiler Dissens unterschiedlicher Richtungen hilfreich wäre.

Dieser Erarbeitungsprozeß könnte in drei Schritten erfolgen:

- I.** Identifikation von Problemen, Phänomenen, Konflikten, Widersprüchen, mit denen ein Studierender sich im Laufe seines Studiums auseinander gesetzt haben sollte;

2. Bestimmung eines Kanons erklärungsmächtiger und gestaltungsrelevanter Theorien, kategorialer theoretischer Konstrukte und Begriffe, empirischer Zusammenhänge und auf dieser Grundlage
3. Definition von Struktur- und Faktenwissen, Techniken und Fertigkeiten die als professioneller Kernbestand eines Handelslehrers vorausgesetzt werden müssen.

Neben das Problem der Festlegung derartiger Studieninhalte tritt die Frage nach der Strukturierung und Sequenzierung dieser Inhalte. Als Grundidee verfolgen wir hierbei – in Anlehnung an die Konzeption situierter, handlungs- und problemorientierten Lernens – ein Modell, wonach keine Vermittlung fachsystematisch strukturierter Wissensbestände losgelöst von Anwendungskontexten stattfinden sollte, sondern relevante Problemfelder oder Leitfragen zu definieren wären, aus denen heraus einerseits der Bezug zum Handlungsfeld möglich ist und andererseits Theorien, theoretische Begriffe und Modelle in ihrer praktischen Bedeutsamkeit erfahren und angeeignet werden können. Abbildung 2 stellt den Versuch einer solchen Struktur dar:

Abbildung 2: Kernprobleme wirtschaftspädagogischer Professionalität

6.4 Handlungsformen im Handelslehrerstudium

Von entscheidender Bedeutung für die zielgerechte Umsetzung einer solchen Struktur dürfte die Frage sein, über welche Art von Lernhandlungen sich die Studenten mit derartigen Problemfeldern auseinandersetzen. Als regulative Leitidee zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung orientieren wir uns an der Konzeption eines Studiums als aktiver, theorieorientierter Auseinandersetzung mit Orientierungs-, Gestaltungs- und Handlungsproblemen der be-

ruflichen Praxis. Dabei soll im Zeitablauf von der *theoriegeleiteten und methodenbewußten Reflexion praktischer Orientierungs-, Gestaltungs- und Handlungsprobleme zu reflektierendem Handeln in exemplarischen Praxisfeldern fortgeschritten werden.*

Als grundlegende Elemente einer solchen Konzeption sehen wir:

- den frühzeitigen und kontinuierlichen Bezug zum pädagogischen Praxisfeld,
- den Aufbau stabiler sozialer Kontakte im Studium: Studententeams, Patenschaften mit Lehrern als Mentoren, Projektarbeit mit Wissenschaftlern,
- den Aufbau und die Förderung einer Supervisionsbereitschaft,
- vielfältige Praxiskontakte aus einer theoriegeleiteten Forschungsperspektive:
 - Rekonstruktion eigener Unterrichtserfahrungen und subjektiver Theorien,
 - Rekonstruktion von Unterricht aus den Perspektiven Lehrer – Schüler – Beobachter (Außensicht, Innensicht, Pläne und Strategien, Absichten und Wahrnehmungen),
 - kooperative Erarbeitung und Erprobung von Unterrichtsprojekten,
 - Beurteilung von Unterricht (Feedback) und Durchführung von Unterrichtsversuchen mit externem Feedback,
 - Durchführung von empirischen Entwicklungs- oder Forschungsprojekten (Diplomarbeiten),
- die Sicherung definierter Räume für theorieorientierte Lehrveranstaltungen.

Literaturverzeichnis:

- Achtenhagen, F./John, E. G. (Hrsg.:) (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements, Wiesbaden (Gabler).
- Achtenhagen, F./Tramm, T./Preiß, P./John, E. G./Seemann-Weymar, H./Schunck, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden (Gabler).
- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Aebli, H. (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren (Schneider).
- Berryman, S. E./Bailey, T. R. (1992): The Double Helix of Education & the Economy. New York (The Institute on Education and the Economy).
- Czycholl; R./Ebner, H. G. (1995): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen (Leske und Budrich), S. 39-49.
- Dick, A. (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

- Dörig, R. (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Dissertation der Hochschule St. Gallen, Hallstadt (Rosch).
- Dörner, D. (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, B./Weinert, F. E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung. München (Urban & Schwarzenberg), S. 134-148.
- Dörner, D. (1989): Logik des Mißlingens. Reinbek (Rowohlt).
- Dörner, D./Kreuzig, H. W./Reither, F./Stäudel, T. (Hrsg.) (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern (Huber).
- Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, S. 890-903.
- Etzold, S. (1997): Lehrer lernen das Falsche. In: Die ZEIT, Nr. 7/97 vom 7.2.97, S. 33f.
- Georg, Walter (1997): Professionalisierung in der Berufsbildung. Hagen (Fernuniversität).
- Gerds, P., G. Heidegger & F. Rauner (1998): Berufsfelder von Auszubildenden und Bedarfe in den Fachrichtungen der Berufsschullehrerinnen und -lehrer zu Beginn des nächsten Jahrtausends in Norddeutschland. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Gutachten im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Bremen: Institut Technik und Bildung.
- Gerdsmeier, G. (1980): Erfahrung, schulisches Lernen und Wissenschaftsstruktur. Überlegungen zum pragmatischen und zum wissenschaftsbestimmten Bezugssystem des ökonomischen Unterrichts. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Münster.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867-888.
- Geschäftsstelle für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK 1998): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen auf der Grundlage der Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungen – Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Entwurfsfassung vom 5.8.1998.
- Kipp, M. (1998): zwischen Professionalisierungs- und Polyvalenzansprüchen – Erforderliche Bestimmtheit und notwendige Offenheit als Gestaltungsgrundsätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. In: Drees, G./Ilse, F.: (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Bielefeld (Bertelsmann), S. 51-72.
- Klafki, W. (1980): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Adl-Amini, B./Künzli, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München (Juventa), s. 11-48.
- Krappmann, L. (1978): Soziologische Dimensionen der Identität. 5. Auflage, Stuttgart (Klett Cotta).

- Krohne, H. W. (1977): Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen Lernens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band IX, S. 54-75.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1994): Zum Problem der Wissensanwendung. In: Unterrichtswissenschaft, 22, S. 233-242.
- Mandl, H./Prenzel, M./Gräsel, C.: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In Unterrichtswissenschaft, 20, S. 126-143.
- Oser, F. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen (Leske und Budrich).
- Preiß, P. /Tramm, T.: Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Preiß, P. /Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken, Wiesbaden (Gabler), 1996, S. 222-323.
- Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Reetz, L. (1996): Wissen und Handeln. - Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In Beck, K./Müller, W./Deißinger, T./Zimmermann, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim (Deutscher Studienverlag), S. 173-188.
- Reetz, L. (1999a): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, R./Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Hohengehren (Schneider).
- Reetz, L. (1999b): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T./ Sembill, D./Klauser, F./John, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt (Lang).
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Theorie und Forschung. Enzyklopädie der Psychologie, C, Serie II, Kognition. Band G: Wissenspsychologie. Göttingen (Hogrefe), S. 457-500.
- Renkl, A. (1994): Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Forschungsbericht Nr. 41. München (Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität).
- Schneider, W. (1999): Der fachwissenschaftliche Bezug als zentrales Professionalitätsmerkmal des Handelslehrers. In: Tramm, T./ Sembill, D./ Klauser, F./ John, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt (Lang).
- Seemann, H./Tramm, T. (1988): Überlegungen zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in ökonomischen Kernfächern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, S. 33-50.
- Seemann-Weymar, H. (1992): Ansätze und Ergebnisse von Lehr-Lern-Prozeß-Analysen in ökonomischen Kernfächern. In: Achtenhagen, F./John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden (Gabler), S. 92-105.
- Shulman, L. S. (1986a): Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching, 3rd ed. New York, London (McMillan, Colliers), S. 3-36.

- Shulman, L. S. (1986b): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14/21.
- Sievers, H.-P. (1984): Lernen - Wissen - Handeln. Untersuchungen zur didaktischen Sequenzierung. Frankfurt (Fischer).
- Steinhoff, E. (1981): Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung von Handelslehrern. Dissertation, zugleich Band 3 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Steinhoff, E./Achtenhagen, F./Tramm, T. (1980): Erprobung einer Integration Schulpraktischer Übungen in die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe II (hier: Diplom-Handelslehrer). Band 1 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Tramm, T. (1992a): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Dissertation Göttingen, zugleich Band 17 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Tramm, T. (1992b): Grundzüge des Göttinger Projekts „Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen - unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung“. In: Achtenhagen, F./John, E. G. (Hrsg.): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements: Innovationen in der kaufmännischen Ausbildung*. Wiesbaden (Gabler), S. 43- 57.
- Tramm, T. (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 46, S. 39-48.
- Tramm, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift (erscheint 1999 im Oldenbourg-Verlag).
- Tramm, T. /Rebmann, K. (1997): Handlungsorientiertes Lernen in und an komplexen, dynamischen Modellen - Die Modellierungssperspektive als notwendige Ergänzung des handlungsorientierten Ansatzes in der Wirtschaftsdidaktik. In :Lübke, G. / Riesebieter, B. (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis des SIMBA-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Markhausen, S. 1-38
- Volpert, W. (1979): Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In: Groskurth, P. (Hrsg): *Arbeit und Persönlichkeit: berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Reinbek (Rowohlt), S. 21-46.
- Whitehead, A. N. (1929): *The aims of education*. New York: MacMillan.
- Zabeck, J. (1999): Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: Tramm,T./ Sembill, D./Klauser, F./John, E. G. (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt (Lang).