

Tade Tramm

**Handeln und Lernen in komplexen ökonomischen Systemzusammenhängen als
normativer und methodischer Referenzpunkt wirtschaftsberuflicher
Curriculumentwicklung**

1. Problemstellung

Die wachsende internationale Vernetzung von Volkswirtschaften und Betrieben, die Globalisierung ökonomischer Systemzusammenhänge und nicht zuletzt die Dynamik der europäischen Integration prägen in immer deutlicherem Ausmaße das wirtschaftliche, soziale und politische Geschehen und damit auch die Arbeits- und Lebenswelt jedes einzelnen (vgl. FRANKE/BUTTLER 1991; BECK 1997). Zugleich haben diese Entwicklungen weitreichende Konsequenzen auch und gerade für den Bereich der ökonomischen Bildung allgemein und der kaufmännischen Berufsbildung im besonderen (vgl. z. B. SEITZ 1988)

So weitreichend diese Entwicklungen im Hinblick auf die curricularen Anforderungen jedoch auch sind, so gefährlich wäre es, sie isoliert zu betrachten. Diese müssen vielmehr im Verbund mit anderen Entwicklungen gesehen werden, die das berufliche Bildungswesen in vielfacher Weise beeinflussen. Ich nenne nur

- Aspekte des *technologischen Wandels*, insbesondere verbunden mit der umfassenden Verbreitung der Mikroelektronik im Informations- und Kommunikationsbereich;
- Veränderungen im Bereich der *Arbeitsorganisation* sowohl in den Betrieben - Abkehr von tayloristischen Organisationsmodellen, Telearbeit, Teilzeitmodelle - als auch im gesamtwirtschaftlichen Bereich - gespaltene Arbeitsmärkte, strukturelle Arbeitslosigkeit (vgl. z. B. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY/HENRICH 1995);
- die Tendenz zur *systemischen Rationalisierung*: schlanke Organisation, Abbau von Hierarchien (vgl. z. B. BAETHGE/OBERBECK 1986),
- Tertiarisierungstendenzen, die insbesondere zu einer Zunahme sekundärer Dienstleistungen (Beraten, Lehren, Forschen) führen (vgl. z. B. TESSARING 1993);
- die Dominanz des Faktors Kapital über den Faktor Arbeit unter dem Einfluß neoliberalistischer Ideologie (share-holder-value) (vgl. z. B. BECK 1986; RIFKIN 1995);
- die Krise der herkömmlichen deutschen Berufsstruktur (vgl. z. B. BECK/BRATER/DAHEIM 1980; GEISSLER 1991);
- die zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft im berufsbildenden Bereich im Hinblick auf Alter, Vorbildung, soziale Herkunft und kulturellen Hintergrund (vgl. z. B. TESSARING 1993);
- der gesellschaftliche Wertewandel - Schlagwort: Postmoderne - der natürlich auch die Erwartungen, Verhaltensweisen und Urteilmuster der Jugendlichen prägt (vgl. BECK 1986; SHELL-JUGENDSTUDIE 1996).

Aus einer curricularen Sicht ist festzuhalten, daß sich hieraus für die Berufsbildung - insbesondere auch die kaufmännische Berufsausbildung - Konsequenzen auf mindestens drei Ebenen ergeben:

- die *Zielebene beruflicher Bildung* muß, konsequenter als bislang geschehen, nicht nur neu formuliert, sondern auch in den Köpfen der Betroffenen verändert werden.

Vorrangig sollte hierbei eine Abkehr von der Stofffixierung und eine Hinwendung zur Kompetenzorientierung erfolgen;

- die **Methoden beruflichen Lernens** müssen grundlegend verändert werden. An die Stelle eines überwiegend verbal-rezeptiven, elementenhaft-synthetisch organisierten Lernens entlang fachwissenschaftlicher Systematiken muß verstärkt ein aktiv-entdeckendes Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements treten. Dabei gilt es auch die Chancen zu nutzen, die sich aus den Möglichkeiten neuer Technologien und internationaler Kooperation ergeben;
- Die **Organisationsform beruflichen Lernens** - insbesondere auch das System der dualen Ausbildung - muß vor dem Hintergrund eines verschärften Systemwettbewerbs zwischen den europäischen Ländern überdacht und gegebenenfalls modifiziert werden.

Ich will mich in meinem Beitrag auf die beiden erstgenannten Aspekte konzentrieren, also auf die Frage, welche Konsequenzen die genannten Entwicklungen für die Ziele und die methodische Gestaltung beruflichen Lernens haben sollten. Dabei will ich mich auf den kaufmännischen Bereich konzentrieren und am Beispiel niedersächsischer Richtlinien für die Berufsfachschule zu zeigen versuchen, welche konkreten Umsetzungsmöglichkeiten sich anbieten.

Gestatten Sie eine letzte Vorbemerkung - gleichsam als Resümé dieser Problemstellung und als Vorgriff auf das zu Diskutierende:

Ich halte es nicht für sinnvoll, den Aspekt der Globalisierung und Internationalisierung in der Weise aus dem curricularen Gesamtzusammenhang herauszulösen, daß hierfür eine gesonderte Kompetenzebene postuliert und erforscht wird, etwa als

- „internationale Qualifikationen“,
- „internationale Bildung“,
- „interkulturelle Kompetenz“, „Europäefähigkeit“, „Europakompetenz“ oder „Euroqualifikation“ (vgl. hierzu BUSSE 1996).

Der Dresdener Arbeitspsychologe Winfried HACKER (1978, S. 65). hat diese atheoretische Übung - einzelne Verhaltenselemente sprachlich-analytisch herauszuheben, jeweils eine korrespondierende Fähigkeit, Kompetenz oder Qualifikation zu unterstellen und begrifflich in Gebilden wie Kooperationsfähigkeit, schriftliches Ausdrucksvermögen, Beratungskompetenz etc. zu objektivieren, als „Vermögensmystik“ gekennzeichnet und im Begriff des „Puddingkochvermögens“ treffend karriert (vgl. auch BECK 1980).

2. Qualifikationsanforderungen und berufliche Bildung

In einer Befragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit wurden in den Jahren 1989 bis 1991 betriebliche Experten gebeten, für den Beruf des Industriekaufmanns anzugeben, welche Eigenschaften und Fähigkeiten ihnen besonders wichtig wären, wenn sie neue Mitarbeiter auszuwählen hätten. Ihnen wurde eine Liste von 33 Items vorgelegt. Aus der Auswertung der Antworten ergab sich das in Abbildung 1 dargestellte Anforderungsprofil (vgl. PARMENTIER/SCHADE/SCHREYER 1994, S. 16):

Bemerkenswert scheint mir hierbei, daß als die mit Abstand wichtigste Fähigkeit das "Denken in Zusammenhängen" genannt wird, gefolgt von der "Bereitschaft und Fähigkeit zu Teamar-

beit". Auffällig ist weiterhin, daß gerade diese Eigenschaften bzw. Fähigkeiten bei Bewerbern zugleich am häufigsten vermißt wurden, wie die Ankreuzungen an der rechten Seite ausweisen.

Abbildung 1: (Quelle: Parmentier/SCHADE/SCHREYER 1994, S. 16)

Dieses Ergebnis steht nahezu repräsentativ für eine ganze Reihe von Untersuchungen zur Veränderung der Arbeitsbedingungen und der Qualifikationsanforderungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich (als Überblick SEITZ 1988). So postulieren etwa BAETHGE/ OBERBECK (1986) in ihrer vielbeachteten Studie zur "Zukunft der Angestellten" eine Tendenz zur "systemischen Rationalisierung" im Bereich der kaufmännischen Verwaltung. Sie verstehen darunter, daß an die Stelle "punktuelle Insellösungen" nunmehr unter dem Einfluß moderner Datenverarbeitungstechnik umfassendere Rationalisierungsansätze treten, die am systemi-

schen Gesamtzusammenhang der betrieblichen Funktionen einschließlich der Marktbezüge ausgerichtet sind.

Im Hinblick auf die vorgestellte Untersuchung ist neben dem Ergebnis auch die Art der Fragestellung interessant; oder genauer: die Formulierung der zur Beurteilung angebotenen Items. Gefragt wird ja nicht etwa nach relevanten Tätigkeitselementen, sondern ausdrücklich nach "Eigenschaften und Fähigkeiten", also letztlich nach psychischen Größen. So ist schon die Liste geprägt von der Diktion der sogenannten Schlüsselqualifikationen, und sie spiegelt zugleich auch die Stärken und Schwächen eines Konstrukts wieder, das die aktuelle berufsbildungspolitische Diskussion in hohem Maße prägt.

Ohne hier die systematische Diskussion führen zu können (vgl. dazu REETZ/REITMANN 1990; DÖRIG 1994), läßt sich sicherlich konstatieren, daß die anhaltende Attraktivität dieses 1974 von MERTENS aus arbeitsmarktpolitischen Erwägungen eingeführten Begriffs darin begründet liegt, daß er eine bildungs- und beschäftigungspolitisch gleichermaßen einfache wie plausible Lösung verspricht. Angesichts der Schwierigkeiten, zukünftige Qualifikationsanforderungen zu prognostizieren, gelte es, Bildungsinhalte zu identifizieren, die in einer Vielzahl von Situationen relevant seien und somit den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Eschließung von wechselndem Spezialwissen bilden. Hierfür seien vor allem Bildungsinhalte höheren Abstraktionsgrades geeignet (MERTENS 1974, S. 36). Von besonderer Bedeutung war in diesem Konzept die Förderung von "Basisqualifikationen", worunter MERTENS "gemeinsame Dritte von Einzelfähigkeiten" verstand, in pädagogischer Terminologie: formale Bildungsziele, wie z.B. logisches, kritisches, dispositives Denken, aber auch analytisches, kreatives und kooperatives Vorgehen.

Will man den durchaus positiven Impuls MERTENS, nach zeit- und situationsüberdauernden Qualifikationen zu suchen, aufgreifen und will man zugleich die Gefahren einer beliebigen, theorielosen Aneinanderreihung von Pseudoqualifikationen vermeiden, so scheint es mir erforderlich - *und eben dies ist bisher nicht im hinreichenden Maße erfolgt* - solche Qualifikationselemente psychologisch fundiert zu beschreiben (vgl. hierzu BECK 1980), sie unter Einbeziehung fachwissenschaftlicher und pädagogischer Erkenntnisse inhaltlich und didaktisch-methodisch zu spezifizieren und sie schließlich im unterrichtlichen Kontext zu erproben und zu evaluieren.

Bevor ein solches Vorgehen im Hinblick auf die Schlüsselqualifikation "**Systemdenken**" beispielhaft zumindest skizziert wird, soll der Bezugsrahmen meiner Argumentation unter einem dritten Aspekt abgesteckt werden.

Es gilt nämlich, nach den Konsequenzen derartiger Befunde für die Zielsetzung und die Gestaltung beruflicher Bildung zu fragen, und dies heißt insbesondere danach zu fragen, in welchem Verhältnis gesellschaftliche Qualifikationsanforderungen zum individuellen Selbstentfaltungsanspruch des Subjekts im Sinne eines kritisch gefaßten Bildungsbegriffs stehen.

Berufliche Bildung darf den Jugendlichen weder im funktionalistisch-utilitaristischen Sinne in vorgebene Berufskarrieren einpassen noch darf sie ihn in überzogen-emanzipatorischer Wissenschaftsorientierung seiner Lebenspraxis entfremden und ihr damit letztlich unvorbereitet ausliefern. Aus pädagogischer Sicht hat sie sich vielmehr an einem pragmatisch akzentuierten Bildungsbegriff zu orientieren, wie er insbesondere von BLANKERTZ (z. B. 1969; 1971) begründet worden ist. Ziel beruflicher Bildung muß es danach sein, die individuelle Fähigkeit und Bereitschaft zur kompetenten und verantwortlichen Gestaltung von

beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Lebenssituationen zu fördern, die sich *in reflektierendem Handeln in balancierender Identität* realisiert (vgl. hierzu z. B. TRAMM 1992a; 1994; 1996).

Hieran haben sich Qualifikationsanforderungen im allgemeinen und damit auch die Zielkategorie Systemdenken messen zu lassen, und in der Tat deuten sowohl die Befunde von BAETHGE/OBERBECK als auch die normativen Implikationen einer systemorientierten Betriebswirtschaftslehre (z. B. ULRICH 1984; 1987; HOPFENBECK 1992) an, daß sich die Qualifikationsanforderungen zumindest für einen Teil kaufmännischer Tätigkeiten in diese Richtung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz bewegen (vgl. hierzu auch DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990).

Vor diesem Hintergrund will ich nun zunächst versuchen, das Konstrukt "Systemdenken" näher zu analysieren.

3. Systemdenken und systemorientierte Betriebswirtschaftslehre

Die Attraktivität des Begriffs "Systemdenken" bzw. seiner zahlreichen begrifflichen Verwandten dürfte wesentlich darin begründet liegen, daß er einerseits von hoher intuitiver Plausibilität ist und daß er andererseits zugleich als theoretisches Konstrukt im Zentrum einer ganzen Reihe wissenschaftlicher Disziplinen steht.

Ohne dies weiter zu vertiefen, sei hier nur knapp auf zwei für unseren Zusammenhang besonders relevante Bezüge hingewiesen:

- Systemtheoretisch-kybernetische Überlegungen bilden die Grundlage der modernen Handlungs- und Denkpsychologie (s. MILLER/GALANTER/PRIBRAM 1973); die Fähigkeit zur kognitiven Modellierung komplexer, vernetzter Situationen und zur mentalen Simulation dynamischer Systemprozesse wird als wesentliche Variable für erfolgreiches Handeln und Problemlösen gesehen (z. B. bei DÖRNER 1987; DÖRNER et al. 1983; GENTNER/STEVENS 1983; SEEL 1991).
- Allgemeine Systemtheorie und Kybernetik sind zugleich Ausgangspunkt der Systemorientierten Betriebswirtschaftslehre, die vor allem von der Forschergruppe um Hans ULRICH in St. Gallen entwickelt wurde (ULRICH 1970; 1984; 1987; GOMEZ/PROBST 1987).

Die Verbindung dieser beiden Bereiche bietet nach meiner Überzeugung die Chance, das Konzept des Systemdenkens aus wirtschaftspädagogischer Perspektive psychologisch zu fundieren und zugleich inhaltsspezifisch zu substantiieren. Dies kann hier nicht im einzelnen ausgeführt werden (vgl. hierzu TRAMM 1996, S. 343ff.; PREISS/TRAMM 1996, S. 234ff.); ich beschränke mich vielmehr auf zwei negativ akzentuierende Beispiele und eine knappe systematische Kennzeichnung.

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Arbeiten des Bamberger Denkpsychologen Dietrich DÖRNER, der anhand von Computersimulationen komplexer Systeme der Frage nachgegangen ist, wie Menschen mit Problemsituationen umgehen, die er als komplex, vernetzt, intransparent und dynamisch kennzeichnet (DÖRNER et al 1983; DÖRNER 1989). Versuchspersonen wurden in die Rolle von Entwicklungshelfern bei den "Moros in Tanaland" oder in die Funktion des Bürgermeisters von *Lohhausen* versetzt und konnten so innerhalb weniger Stunden jahrelange Entwicklungen durchspielen. Das Ergebnis dieser Experimente war, daß

die Versuchspersonen - Experten wie Novizen - fast regelmäßig das ursprünglich im Gleichgewicht befindliche System zum Kollaps führten.

Die Ursachen hierfür, so DÖRNER, sind nicht etwa fehlendes Wissen oder mangelnde Intelligenz, sondern generelle Schwierigkeiten, die Menschen haben, sich in solchen komplexen Systemen zu orientieren und hierin vernünftig zu handeln. Am Beispiel Tanaland:

"Man bohrte Brunnen, ohne zu überlegen, daß Grundwasser eine schwer ersetzbare Ressource ist... Man richtete ein effektives System der Gesundheitsfürsorge ein, ohne zu überlegen, daß sich daraus notwendigerweise ... eine Vermehrung der Bevölkerung ergeben würde. Man unterließ es, ... beispielsweise gleichzeitig zu den Maßnahmen der Gesundheitsfürsorge Maßnahmen zur Geburtenregelung zu überlegen. **Kurz gesagt:** Man löste die anstehenden Probleme, ohne an die zu denken, die man durch die Problemlösung neu erzeugte" (DÖRNER 1989, S. 9ff.).

In analytischer Betrachtung nennt DÖRNER u.a. folgende Gründe für die Schwierigkeiten im Umgang mit komplexen Systemen (1983; 1989 passim; vgl. auch VESTER 1984, S. 24ff; v. DITFURTH 1985, S. 312ff.; SENGE 1996, S. 39ff.):

- Denken in Kausalketten statt in Beziehungsnetzen, in isolierten Beziehungen statt im komplexen Systemzusammenhang;
- Nichtberücksichtigung von Fern- und Nebenwirkungen;
- Reparaturdienstverhalten statt Symptomsensibilität;
- mangelnde Hintergrundkontrolle;
- thematisches Vagabundieren oder Flucht in Nischen;
- ungenügende Situationsanalyse und Situationsmodellierung;
- ungenügende Klärung von Zielinterdependenzen und -hierarchien;
- Nichtberücksichtigung der Eigendynamik des Systems.

Ein zweites Beispiel, das, auf Strafford BEER zurückgehend, nicht den einsamen Problemlöser, sondern das Sozialsystem Betrieb und dessen Kommunikationsstruktur in den Blick rückt :

"Die Geschäftsleitung einer Maschinenfabrik beschließt, einen bestimmten Maschinentyp auslaufen zu lassen. Der Verkauf teilt dies den Kunden mit dem Hinweis mit, daß Ersatzteile für diesen Typ nur noch während einer beschränkten Zeit lieferbar seien. Die Folge davon ist eine starke Zunahme der Bestellungen für solche Ersatzteile während der nächsten Monate. Der Leiter des Teilelagers schließt daraus auf einen steigenden Bedarf und gibt in der Fabrikation eine größere Bestellung auf, um sein Lager wieder aufzufüllen, mit der Folge, daß die Firma neue Ersatzteile für viele Jahrzehnte hat für einen Typ, der nicht mehr produziert wird" (zit. nach ULRICH 1984, S. 68).

Auch hier lassen sich einige der von DÖRNER angeführten Defekte als Mitverursacher erkennen. ULRICH (ebenda) warnt davor, in einer solchen Situation auf die Suche nach dem Sündenbock zu gehen und postuliert demgegenüber, daß hier das System insgesamt versagt

habe, weil es nicht genügend Selbstkontrolle aufwies, so daß sich kleine Fehler zu großen Wirkungen aufaddieren konnten.

Vor diesem Hintergrund will ich positiv akzentuierend und wiederum im Rückgriff auf ULRICH (1984, S. 52ff.) fünf Merkmale des Systemdenkens kurz benennen:

1. Systemorientiertes Denken ist ein ganzheitliches Denken in offenen Systemen. Ein System wird dabei als eine *zweckgebundene - und ich möchte in unserem Kontext hinzufügen: eine kulturabhängige - Form der Wahrnehmung* verstanden; die Abgrenzung von Systemen, die Wahl und die gezielte Variation des Auflösungsgrades sind wesentliche Komponenten des Systemdenkens.
2. Systemorientiertes Denken ist in diesem Sinne analytisches und synthetisches Denken zugleich.
3. Systemdenken ist kreisförmig, es ist ein Denken in vielseitigen Interdependenzen; es berücksichtigt insbesondere netzwerkartige Beziehungsstrukturen und positive wie negative Rückkoppelungen. Lineare Ursache-Wirkungs-Modelle bzw. monokausale Erklärungen sollen vermieden werden.
4. Systemorientiertes Denken ist ein Denken in Strukturen und informationsverarbeitenden Prozessen... Es ist ein Denken in zusammenhängenden Vorgängen, Abläufen und Geschehnissen im Gegensatz zu einem Betrachten statischer Zustände.
5. Systemorientiertes Denken ist notwendig interdisziplinäres, mehrperspektivisches Denken. Ein Denken, so möchte ich wiederum hinzufügen, das auch offen ist für unterschiedliche Sichtweisen verschiedener Kulturkreise.

Wesentlich scheint mir unter einer curricularen Perspektive zu sein, daß über diese formalen Bestimmungen hinaus im Rahmen der Systemorientierten Betriebswirtschafts und Managementlehre methodische und vor allem inhaltliche Konkretisierungen vorgenommen werden, über die eine Umsetzung dieser Prinzipien in ökonomisches Handeln erst möglich wird. Wir sehen in der Bezugnahme der Wirtschaftsdidaktik auf diesen Ansatz die Chance, eine in hohem Maße integrative Ökonomiekonzeption als Bezugspunkt wirtschaftsberuflicher Bildung zu verwenden, die es aufgrund ihres pragmatisch-formalen Charakters erlaubt, Beiträge verschiedener Teildisziplinen zu integrieren (vgl. ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS et al. 1992; TRAMM 1996). Hierüber dürfte es letztlich auch möglich werden, eine Brücke zwischen systemischem Denken und systematischem Wissen zu schlagen (vgl. hierzu auch REETZ 1996; TRAMM/REBMANN 1997).

Es ist charakteristisch für ökonomische Systeme, daß sie in Interaktion mit anderen zweck- und zielorientierten Systemen stehen und daß es für den Erfolg der eigenen Handlungen ausschlaggebend ist, ob es gelingt, die Ziele, das Handlungsspektrum und die Verhaltensweisen des Interaktionspartners angemessen zu antizipieren bzw. zu interpretieren. Die Fähigkeit zum Systemdenken schließt hier ausgesprochen hermeneutische, sinnverstehende Kompetenzen im Interaktionszusammenhang ein. Naturgemäß ist die Gefahr von Fehlinterpretationen und damit mißlingenden Verstehens im interkulturellen Bereich besonders groß. Die Menge der Beispiele hierfür ist Legion, ich muß sie in diesem Kreis nicht zitieren (vgl. z. B. KÜHLMANN 1995; WEBER 1997).

Zugleich sollte deutlich sein, daß die Fähigkeit zum Systemdenken nicht isoliert neben anderen Kompetenzen steht, sondern sinnvoll nur als Teil einer umfassenden Orientierungs- und Handlungsfähigkeit des Subjekts zu fassen ist. Erst hierüber wird der Versuch möglich, Schlüsselqualifikationen in einen konsistenten theoretischen Kontext zu stellen und damit

vom Odium der Zufälligen, Willkürlichen zu lösen. Dieser Zusammenhang soll - bevor ich einen curricularen Umsetzungsansatz skizziere - zumindest kurz angedeutet werden.

4. Handlungsorientierung als Leitidee wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung

Der Begriff der Handlungsorientierung prägt seit nunmehr fast 15 Jahren die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion und er gibt noch immer in hohem Maße zu Mißverständnissen Anlaß. Hier ist nicht die Zeit, dieses Konzept systematisch zu entfalten (vgl. hierzu TRAMM 1992a; 1996), so daß ich mich auf eine knappe allgemeine Kennzeichnung und wenige ergänzende Akzentuierungen beschränken will:

Allgemein kann der Ansatz handlungsorientierten Lernens unter Bezugnahme auf Hans AEBLI (1980; 1981; vgl. auch TRAMM 1994) dadurch gekennzeichnet werden, daß er die für unser Denken und unser Bildungswesen 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.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich in bezug auf die Verwendung des Begriffs Handlungsorientierung im pädagogischen Bereich einige wesentliche Schlußfolgerungen:

1. Das Konzept der Handlungsorientierung ist *keine Unterrichtsmethode*, wie dies etwa in der Tradition reformpädagogischen Gedankengutes häufig unterstellt wird (vgl. z. B. JANK/MEYER 1991, S. 337ff.). Es handelt sich vielmehr um ein umfassendes *curricular-didaktisches Leitbild*, das 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 Art des *Lernhandelns* von Schülern;
 - für das *Rollenverständnis* von Lehrern und Schülern.
2. 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 Aufbau 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 verstehenden Orientierung und zur Beurteilung von Situationen ebenso ein, wie die Fähigkeit zu eigenem Urteil und Kritik.
3. Die Förderung von Kompetenzen und Werthaltungen steht dabei durchaus nicht im Widerspruch zum Erwerb fundiertem Wissen, sondern setzt dieses unbedingt voraus. Aber Wissen und Lehrinhalte 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 Verständnis von *Wissensorientierung* ab, daß die

Lehrpläne mit einer Vielzahl didaktisch reduzierter, fachsystematisch geordneter Inhalte verstopfte, was letztlich nichts weniger bewirkte als eine Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken. In diesem Sinne sind Situations- und Wissenschaftsprinzip im Prinzip der Handlungsorientierung aufgehoben, nämlich zugleich darin enthalten und doch damit überwunden.

4. Handlungsorientierung hat 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 Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten außerhalb praktischer oder praxisanaloger Handlungs- und Problemzusammenhänge zu erreichen sind. Erst im Handlungszusammenhang gewinnt Wissen seine spezifische Bedeutung, und die Fähigkeit zur Nutzung von Wissen im Handlungskontext ergibt sich nicht automatisch, sondern muß erlernt und geübt werden (vgl. REETZ 1986; TRAMM/REBMANN 1987)
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 Erfahrungen den Schülern** im Zuge ihres Lernhandelns ermöglicht werden und in welcher Weise es ihnen ermöglicht wird, diese Lernerfahrungen zu reflektieren und begrifflich zu systematisieren (vgl. TRAMM 1986; ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS et al. 1992).

5. Die Umsetzung einer handlungsorientierten Curriculumkonstruktion am Beispiel der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die Berufsfachschule - Wirtschaft

Die praktische Umsetzung einer solchen curricularen Leitidee möchte ich am Beispiel der neugefaßten niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die einjährige Berufsfachschule Wirtschaft erläutern (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1996; MOORMANN/SCHMIDT 1994). Ich hatte Gelegenheit den Prozeß der Lehrplanentwicklung als wissenschaftliche Berater zu begleiten. Damit ergab sich die Chance, Erfahrungen und Arbeitsergebnisse des Göttinger Projekts Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen, das wir zwischen 1987 und 1991 in Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen in Niedersachsen durchgeführt haben (s. ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS et al. 1992), in diese Arbeit konstruktiv einzubringen.

Ich will mich bezüglich der Vorgaben für diese Entwicklungsarbeit auf einige wenige Hinweise beschränken:

- die Stundentafel weist im berufsbezogenen Bereich neben den Fächern Englisch, Rechnungswesen, Allgemeine Wirtschaftslehre und einem Wahlpflichtbereich ein neues, mit neun Stunden zu erteilendes Fach **Wirtschaftspraxis** auf, in dessen Zentrum Lernbüroarbeit stehen soll;
- dieses Fach Wirtschaftspraxis soll im **Doppelleinsatz** von zwei Lehrkräften parallel unterrichtet werden;
- ausdrücklich bildungspolitisch gefordert war ein fächerintegrativer, **handlungsorientierter Unterrichtsansatz**.

Der Entwicklungsprozeß dieser Rahmenrichtlinien vollzog sich in Form der klassischen Kommissionsarbeit; die Zusammensetzung der Kommission wurde durch das Kultusmini-

sterium bestimmt. Unsere Teilnahme als wissenschaftliche Berater resultierte eher aus informellen Kontakten, als daß sie systematisch angestrebt worden wäre.

Das Produkt ist in unserem Zusammenhang vor allem deshalb interessant, weil dort in einem ersten Teil relativ ausführlich der **curriculare Begründungsrahmen und didaktische Grundprinzipien** entfaltet werden. Hierbei setzt die Richtlinie mit einer Reflexion veränderter Qualifikationsanforderungen und normativer Leitvorstellungen an und konstatiert ein sich veränderndes Qualifikationsprofil kaufmännischer Berufsbildung als Bezugspunkt kaufmännischer Grundbildung.

Unter dieser allgemeinen Orientierung werden für die Berufsfachschule die in Abbildung 2 dargestellten allgemeinen Zielsetzungen genannt (vgl. NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1996):

Diese normativen Aussagen spiegeln erkennbar die handlungstheoretische Grundanlage der Richtlinien wider, ohne etwa im Vergleich zu den Qualifikationsleitbildern der neugeordneten Büroberufe sonderlich originell oder innovativ zu sein.

Umfassende Qualifikationsidee kaufmännischer Berufsbildung:

Fähigkeit und Bereitschaft, sich in komplexen Lebenssituationen zu orientieren und hierin kompetent und verantwortlich zu handeln

Ziele der Grundbildung:

- ◆ Berufliche Orientierung auf Berufsfeldbreite;
- ◆ Verständnis ökonomischer Systemzusammenhänge und wirtschaftlicher Grundprinzipien;
- ◆ Beherrschung grundlegender kaufmännischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse;
- ◆ Weiterentwicklung grundlegender sozialer Kompetenzen und affektiver Einstellungen
- ◆ Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.

Abbildung 2: Normative Orientierung der Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die einjährige Berufsfachschule - Wirtschaft - (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1996, S. 2f.)

Diese normativen Aussagen spiegeln erkennbar die handlungstheoretische Grundanlage der Richtlinien wider, ohne etwa im Vergleich zu den Qualifikationsleitbildern der neugeordneten Büroberufe sonderlich originell oder innovativ zu sein.

Kernstück des curricularen Begründungsrahmens sind denn auch **zwei komplexe Leitideen**, deren erste der Erläuterung und Begründung der **Lehrplanstruktur** dient, während mit der zweiten didaktisch-methodische Grundsätze formuliert werden, die für seine **Umsetzung** durch die Lehrer vor Ort leitend sein sollen. Beide Prinzipienlisten lassen sich aus meiner Sicht zugleich als Konkretisierung der Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung lesen:

Bezüglich der **curricularen Grundstruktur und der Prinzipien der Fächerverzahnung** werden die folgende Aspekte thematisiert (ebenda, S. 4):

- Die Abkehr von der *Stofforientierung* des Unterrichts;
- die Konzentration auf die *exemplarische* Erarbeitung grundlegender Zusammenhänge;
- der *Situations- und Handlungsbezug* als leitendes Kriterium für die Inhaltsauswahl und -strukturierung;
- die Forderung, das Wechselspiel von *Kasuistik und Systematik* in den Lernangeboten eines jeden Unterrichtsfaches sicherzustellen und nicht etwa theoretische und praktische Fächer zu installieren;
- die Verknüpfung der Fächer über den gemeinsamen Bezug auf ein *Modellunternehmen* und die fachliche Ausrichtung an der Rahmentheorie der *Systemorientierten BWL*;
- der Anspruch, der inhaltlichen Zerfaserung durch den Ausweis begründeter und nachvollziehbarer *Strukturierungskonzepte* zu begegnen und schließlich
- der Anspruch, bei der Modellierung ökonomischer Handlungssituationen die *Ganzheitlichkeit* kaumännischer Arbeitszusammenhänge zu wahren.

*Wohl*verstanden, sollte diese Liste, die inzwischen auch Bezugspunkt anderer curricularer Konstruktionen in Niedersachsen geworden ist, die *Möglichkeit* bieten, die Rahmenrichtlinien im Wortsinne kongenial umzusetzen, aber auch die *Aufforderung* vermitteln, sich mit ihren Ansprüchen kritisch auseinanderzusetzen und schließlich zu überprüfen, ob sie selbst diesen gerecht geworden ist. In diesem Sinne sollte sie eher als *Angebot zum Diskurs* und zur gemeinsamen Weiterentwicklung verstanden werden, denn als abgeschlossene Rechtsverordnung.

Hinsichtlich der konkreten *unterrichtlichen Umsetzung* dieser Konzeption ergeben sich weitreichende Konsequenzen, die in einer zweiten Folge von Leitideen formuliert sind.

Didaktisch-methodische Leitideen für die Organisation und Begleitung der Lernprozesse

Das Prinzip der Handlungsorientierung *schließt die Dominanz* eines lehrerzentrierten, elementarhaft-synthetisch angelegten Frontalunterrichts *aus*. Stattdessen sind Lernangebote so zu gestalten, daß

- ◆ die Schüler mit *komplexen, sinnvollen* Problemstellungen und Situationen konfrontiert werden;
- ◆ an die *Interessen*, das *Vorwissen* und die *Alltagserfahrungen* der Schüler angeknüpft wird;
- ◆ den Schülern statt eines verbalen Unterrichts *authentische Erfahrungen* ermöglicht werden;
- ◆ die Schüler mit anspruchsvollen Aufgabenstellungen konfrontiert werden, in denen die *Ganzheitlichkeit* von Planung, Ausführung und Kontrolle enthalten ist;
- ◆ den Schülern der Sinn der Lernangebote verdeutlicht wird und sie nach Möglichkeit an der *Planung und Auswertung* von Unterricht *beteiligt* werden;
- ◆ die Schüler angehalten werden, ihr *Lernverhalten selbstkritisch zu reflektieren* und dadurch ihre methodischen Kompetenzen weiterentwickeln können;
- ◆ Möglichkeiten der *Individualisierung und Differenzierung* durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit genutzt werden.

Eher traditionelle Muster - wie Lehrervortrag oder fragend-entwickelnde Lehrstrategie - haben dort ihren begründeten Stellenwert, wo sie sich *sinnvoll* in das didaktische Gesamtkonzept eines handlungsorientierten Unterrichts *einfügen*.

Abbildung 3: Didaktisch-methodische Leitideen der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die einjährige Berufsfachschule - Wirtschaft - (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUS-MINISTERIUM 1996, S. 2f.)

Diese Postulate laufen in der Tendenz darauf hinaus, den Schülern herausfordernde, auch subjektiv sinnvolle, möglichst authentische Lernerfahrungen zu ermöglichen, dabei auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schüler einzugehen und ihnen Gelegenheiten zur selbstkritischen Reflexion ihrer Lernerfahrungen zu bieten. Wesentlich scheint mir hier jedoch vor allem, daß nicht etwa dogmatisch spezifische Methoden verordnet oder andere tabuisiert werden, sondern daß im Grunde schlichtweg *didaktische Professionalität angemahnt wird*: Wenn es heißt, die Idee der Handlungsorientierung schließe die „Dominanz eines lehrerzentrierten, elementenhaft-synthetisch angelegten Frontalunterrichts aus“, und eher traditionelle Muster, hätten dort ihren begründeten Stellenwert, wo sie sich sinnvoll in das didaktische Gesamtkonzept eines handlungsorientierten Unterrichts einfügten, so zielt dies *erkennbar nicht auf Gängelung*, sondern auf die Erweiterung des methodischen HandlungsRepertoires und auf eine *Kultur der begründeten Konstruktion didaktischer Arrangements*.

Wesentlich für die Beurteilung dieser Richtlinie ist das Faktum, daß sie sich natürlich nicht darauf beschränkt, offene Prozeßvorgaben zu machen, sondern ihren Anspruch bis hin zu den *intentionalen und inhaltlichen Vorgaben der einzelnen Fächer und Lernabschnitte* konkretisiert. Hierin kommt die Überzeugung zum Ausdruck, daß Orientierungs- und Handlungskompetenz nicht inhaltsunspezifisch erworben werden können, sondern daß sie ein differenziertes, und möglichst vielfältig verknüpftes Struktur-, Sach- und Verfahrenswissen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen voraussetzen (vgl. hierzu auch DÖRIG 1994). In diesem Sinne ist die *verbindliche Benennung angestrebter Wissensstrukturen* weiterhin ein wichtiger Bestandteil curricularer Vorgaben und die Erarbeitung solcher Inhaltsstrukturen weiterhin ein Kernbereich curricularer Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

An dieser Stelle muß jedoch jedoch sofort noch einmal an eine wesentliche Essenz der curricularen und didaktischen Leitprinzipien erinnert werden:

Der angestrebte Kompetenzerwerb ist *nicht durch ein lineares Abarbeiten des Lehrstoffes* zu erreichen. Es gilt vielmehr, die fachlich relevanten Probleme und Inhaltsstrukturen in einen durchgängigen situativen Kontext zu stellen und aus diesem heraus mit den Schülern zu erarbeiten und zu systematisieren. Hier wird deutlich, was damit gemeint ist, daß der Situations- und Handlungsbezug leitendes Kriterium bei der Inhaltsauswahl und -Strukturierung sein soll.

Ein traditionell stofforientierter Unterricht konnte sich bei der Inhaltsauswahl und -strukturierung eindeutig an der begriffshierarchischen, fachwissenschaftlichen Systematik orientieren. *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. hierzu SIEVERS 1984; REETZ 1984; SEEMANN/TRAMM 1988). Wo dieses Verhältnis nun umgekehrt wird, wo Begriffe, Konzepte und Techniken aus dem Situationszusammenhang heraus erarbeitet und erst nachgängig begrifflich systematisiert und reflektiert werden sollen, ergeben sich für den Lehrer drei grundlegende Konsequenzen (vgl. hierzu TRAMM/REBMANN 1997; TRAMM 1992b):

1. Die Zeit der **Stundendidaktik** ist damit passé. Planungsebene kann weniger denn je 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.
3. Schließlich stellt sich die Frage nach der **Makrosequenzierung**, also danach, wie eine komplexe Zielstruktur schrittweise erarbeitet werden kann, ohne dabei in einen elementenhaft-synthetischen Unterrichtsverlauf zurückzufallen.

Ich möchte diese noch eher abstrakten Ausführungen am Beispiel des Faches **Allgemeine Wirtschaftslehre** im Curriculum der Berufsfachschule Wirtschaft konkretisieren (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1996, S. 15ff.).

Dieses Fach gliedert sich in **vier Lernabschnitte**

1. Grundmodell betrieblicher Leistungsprozesse (40 Unterrichtsstunden)
2. Beschaffung von Gütern zur Leistungserstellung (80 Unterrichtsstunden)
3. Absatz der Leistungen auf dem Markt (80 Unterrichtsstunden)
4. Betriebliches Personalwesen (40 Unterrichtsstunden)

In jeden dieser vier Lernabschnitte soll über **eine komplexe Ausgangssituation** eingeführt werden, die den Ausgangs- und Bezugspunkt für die angestrebten Lernprozesse des gesamten Lernabschnittes bildet.

Die Schüler sollen also von Beginn an mit einer komplexen ökonomischen Situation aus der Perspektive eines Modellunternehmens konfrontiert werden, dessen Komplexität sie sich im Fortgang des Unterrichts schrittweise erschließen. Wesentlich ist dabei nun, daß diese sukzessive Anreicherung von Komplexität *nicht* etwa dadurch erfolgt, daß einzelne Teilbereiche zunächst isoliert betrachtet und erst abschließend zur Gesamtstruktur des Betriebes zusammengefügt werden, sondern daß von Beginn an der ganzheitliche Bezug zum Modellunternehmen hergestellt wird und dann in einer *spiralförmigen Sequenz* unterschiedliche Aspekte oder Schichten des betrieblichen Geschehens beleuchtet und auf den Begriff gebracht werden.

Zur Verdeutlichung dieser Sequenzierungs-idee will ich kurz etwas näher auf den **ersten Lernabschnitt** eingehen, dessen Binnenstruktur im Sinne der Selbstähnlichkeit diese umfassende Sequenz-idee widerspiegelt (s. ebenda, S. 17f.):

Dieser Lernabschnitt steht unter dem **Leitziel**, daß die Schüler auf einer einfachen Ebene verstehen sollen, wie ein Unternehmen in gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge eingebettet ist und in diesem Rahmen seine Leistungsprozesse und seine Organisation auf die Erfüllung seiner Zwecke (Marktleistung) und die Erreichung seiner wirtschaftlichen Ziele hin ausgerichtet. Wesentlich ist dabei, daß für die Schüler von Beginn an der *systemische Gesamtzusammenhang von betriebswirtschaftlichen Zielen, Zwecken, Struktur- und Prozeßmerkmalen* erfahrbar ist und es ihnen so ermöglicht werden kann, diesen zunehmend begrifflich zu durchdringen und zu strukturieren.

Um dies zu ermöglichen verweist der Lehrplan explizit auf den Einsatz des im Göttinger Projekt entwickelten *Planspiels* „*Jeans-Fabrik*“ (PREISS 1994; vgl. auch PREISS 1992). Dieses Planspiel versetzt die Schüler in die Rolle von Managern, die jeweils gruppenweise mit einem Unternehmen auf einem Oligopolmarkt zu operieren haben. Die verschiedenen Unternehmen sind unterschiedlich groß, jedoch hinsichtlich ihrer Struktur identisch modelliert, so daß alle in der Ausgangssituation mit gleicher Preisstellung und gleichen Ertrags- und Kostenrelationen starten.

Auf der Grundlage der Entscheidungen der einzelnen Gruppen werden die Marktreaktionen auf dem PC simuliert. Die Schüler erhalten nach jeder Periode ausführliche *Ergebnisrückmeldungen*, anhand derer sie die Planung für die nächste Periode vorzunehmen haben.

Die Schüler sind in diesem Modell nahezu *unmittelbar* handlungsfähig. Auch wenn es offensichtlich ist, daß ihr Handeln noch sehr wenig reflektiert ist, daß sie die Situation nur sehr fragmentarisch intern abbilden und von z. T. falschen Annahmen ausgehen, so werden ihnen doch aus dem Handlungszusammenhang heraus sehr unmittelbar grundlegende Systemeigenschaften der Modellunternehmung zugänglich.

Die *systematisierende Sequenz* ist dadurch bestimmt, daß zunächst dieses Grundmodell mit Hilfe gezielter Impulse und ergänzender medialer Angebote erschlossen und auf den Begriff gebracht wird. Im Fortgang der Spielrunden werden dann - jeweils ausgehend von konkreten Problemlagen - zunehmend weitere Aspekte und Dimensionen des betrieblichen Geschehens einbezogen, begrifflich durchdrungen und strukturiert. Wir schlagen vor, dabei über die logistische Dimension, zur Wertdimension, zur Kapitaldimension und schließlich zur finanzwirtschaftlichen Dimension mit der Kennzahl Liquidität zu gehen (s. Abbildung 4).

Abbildung 4: Modell der spiralförmigen Erarbeitung eines komplexen Unternehmensmodells im Kontext des Planspiels Jeans-Fabrik

Die zunehmende *Anreicherung von Komplexität* liegt also in diesem Lehr-Lern-Arrangement *nicht* darin, daß sich der Gegenstandsbereich des Handelns objektiv ändert, sondern darin, daß sich der Aspektreichtum der *inneren Modellierung* auf Seiten der Schüler zunehmend entfaltet. Diese variable Modellierung ist eine Grundidee systemorientierten Denkens, und ein so angelegter Lernprozeß läßt sich nicht nur kognitions- und entwicklungspsychologisch begründen, sondern entspricht natürlich auch der Alltagserfahrung des Hineinwachsens in eine komplexe Umwelt (vgl. hierzu auch TRAMM 1992b).

In ähnlicher Weise lassen sich nunmehr auch die anderen Themenkomplexe dieses Faches als spezifische Aspektierungen des betrieblichen Systemzusammenhanges fassen und in vergleichbarer Weise sollten auch sie intern sequenziert werden.

4. Statt einer Zusammenfassung: Drei Anmerkungen zur Vertiefung des transnationalen Aspekts im Curriculum

Es war die Kernthese meines Beitrages, daß zu kurz greift, wer versucht, den neuen Herausforderungen zunehmender internationaler Verflechtung und interkultureller Kommunikation dadurch zu begegnen, daß er auf der Ebene wohlfeiler Sprachspiele neue Qualifikationen und Kompetenzen postuliert und diese zusätzlich in den Strauß tradiertter Anforderungen einbindet. Nach meiner Überzeugung muß die wichtigste Konsequenz wachsender Qualifikationsanforderungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich darin bestehen, gezielter und konsequenter als bisher die Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden zu entwickeln, sich in komplexen, normativ ambivalenten und teilweise intransparenten Problembereichen zu orientieren und hierin kompetent und verantwortlich zu handeln. Die Forderung nach handlungsorientiertem Lernen ist eine Chiffre, die diesen Anspruch aufgreift und hierauf bezogene Konsequenzen für die Auswahl, Strukturierung und Sequenzierung von Lerngegenständen sowie für die Gestaltung von Lernumwelten entwickelt.

Im Rahmen einer solchen Konzeption handlungsorientierten Lernens sollte unter dem Eindruck von Internationalisierung und Globalisierung natürlich auch transnationalen und transkulturellen Aspekten der verstehenden Orientierung und des Handelns verstärkt Beachtung geschenkt werden. Bezogen auf die in diesem Beitrag vorgestellten niedersächsischen Richtlinien will ich abschließend nur drei Ansatzpunkte exemplarisch ansprechen:

1. Die Richtlinien ordnen den Englischunterricht konsequent dem berufsbezogenen Bereich zu, ohne ihn in traditioneller Weise auf Wirtschaftskorrespondenz zu reduzieren. Im Vordergrund soll vielmehr die Auseinandersetzung mit dem Modellunternehmen und seinen Geschäftsabläufen stehen. Über die fremdsprachige Präsentation des Modellunternehmens, seiner wirtschaftlichen Situation und seiner Geschäftsprinzipien etwa auf einer Homepage im Internet, sowie über den Vergleich mit entsprechenden Unternehmen im Bereich der Zielkultur könnten hier grundlegende Lernprozesse initiiert werden.

2. Dies könnte unterstützt und vertieft werden, wenn derartige schulische Modellunternehmen nicht länger isoliert arbeiteten, sondern sich im Rahmen internationaler Netzwerke engagierten, etwa dem europäischen Übungsfirmenring „Europa“ mit z. Zt. ca. 2000 Mitgliedsübungsfirmen und einer zunehmend leistungsfähigeren internationalen Infrastruktur (so z. B. einer großen Zahl jährlich stattfindender internationaler Übungsfirmenmessen; vgl. TRAMM 1996).
3. Grundsätzlich verbindet sich hiermit die Erwartung, daß auch die Erarbeitung transnationaler curriculärer Module („Euromodule“) dadurch erleichtert werden könnte, daß die Lernprozesse stärker als bisher üblich situativ-fallbezogen akzentuiert und auf virtuelle Unternehmen bezogen würden. Dadurch wären nicht mehr (stark national geprägte) betriebswirtschaftliche Theoriegebäude zentrale Bezugspunkte der Curricula, sondern (im internationalen Vergleich zunehmend ähnlichere oder doch zumindest leichter vergleichbare) empirische Erfahrungsgegenstände, deren in den verschiedenen Ländern unterschiedliche theoretische Konzeptualisierungen in weiterführenden Lernprozessen dann auch Gegenstand kulturvergleichender Analysen sein könnten.

Literaturverzeichnis:

- Achtenhagen/Tramm/Preiss et al. 1992; 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).
- Baethge, M./ Baethge-Kinsky, V./ Henrich, R. (1995): Erosion oder Reform. Kurzgutachten zu aktuellen politischen und wissenschaftlichen Analysen zu Situation und Reformbedarf des dualen Systems. Düsseldorf, Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Baethge, M./ Oberbeck, H. (1986): Zukunft der Angestellten. Frankfurt (Campus).
- Beck, K. (1980): Zum Problem der Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 76, S. 355-364.
- Beck, U./ Brater, M./ Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek (Rowohlt).
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Beck, U. (Hrsg.) (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover (Schroedel).
- Blankertz, H. (1971): Notizen zu den bildungstheoretischen Prämissen des Strukturplans. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, S. 94-100.
- Busse, G. (1996): „Internationale Qualifikationen“: eine Literaturübersicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92, H.3, S. 245-255.

- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim et al. (VCH-Verlagsgesellschaft).
- Ditfurth, H. v. (1985): so laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. *Es ist soweit*. Hamburg (Rasch und Röhrig)
- 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. (1987): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 3. Auflage, Stuttgart (Kohlhammer).
- Dörner, D./ Kreuzig, H. W./ Reither, F./ Stäudel, T. (Hrsg.) (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern et al. (Huber).
- Dörner, D. (1989): Die Logik des Mißlingens. Reinbek (Rowohlt).
- Franke, H. /Buttler, F. (1991): Arbeitswelt 2000. Strukturwandel in Wirtschaft und Beruf. Frankfurt a. M. (Fischer)
- Geissler, K. A. (1991): Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin, Bonn 1991, S. 101-110.;
- Gentner, D./ Stevens, A. L. (Hrsg.)(1983): Mental models. Hillsdale, N.J. (Erlbaum)
- Gomez, P./ Probst, G. J. B. (1987): Vernetztes Denken im Management. Eine Methodik ganzheitlichen Problemlösens. Bern (Schweizerische Volksbank).
- Hacker, W. (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. 2. Auflage, Bern et al. (Huber).
- Hopfenbeck, W. (1992): Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre - Das Unternehmen im Spannungsfeld zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Interessen. 6. Auflage, Landsberg (Verlag Moderne Industrie).
- Jank, W./Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt a. M. (Cornelsen Scriptor).
- Kühlmann, T. M. (1995): Vom „Kulturschock“ zum „Kulturlernen“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91, H. 2, S. 142-154.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, S. 36-43.
- Miller, G. A./ Galanter, E./ Pribram, K. H. (1973): Strategien des Handelns. Stuttgart (Klett).
- Moormann, J./ Schmidt, F. (1994): Handlungsorientierter Unterricht in den Berufsbildenden Schulen - auch im Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung? In: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt, S. 73-77.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1996): Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Englisch/Kommunikation, Allgemeine Wirtschaftslehre, Rechnungswesen/Controlling, Wirtschaftspraxis und Bürokommunikation sowie für die Wahlpflichtkurse der Einjährigen Berufsfachschule - Wirtschaft - [und der] Einjährigen Berufsfachschule - Wirtschaft - für Realschulabsolventinnen und Realschulabsolventen (Höhere Handelsschule).

- Parmentier, K./ Schade, H.-J./Schreyer, F. (1994): Anerkannte Ausbildungsberufe im Urteil der Betriebe. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 2.3/1994.
- Preiß, P. (1994): Planspiel Jeansfabrik - Betriebliche Leistungsprozesse. Vers. 2.4. Wiesbaden (Gabler).
- Preiß, P. (1992): Komplexität im Betriebswirtschaftslehre-Anfangs-Unterricht. In: Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden (Gabler), S. 58-78.
- Preiß, P./ Tramm, T. (1996): Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Preiß, P./ Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung. Wiesbaden (Gabler), 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./Reitmann, T. (Hrsg.) (1990): Schlüsselqualifikationen. Hamburg (Feldmann)
- Rifkin, J. (1995): The End of Work. New York (Putnam).
- Seel, N. M. (1991): Weltwissen und mentale Modelle. Göttingen et al. (Hogrefe).
- 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.
- Seitz, H. (1988): Entwicklung der Qualifikationsanforderungen in kaufmännischen Berufen - Konsequenzen für das kaufmännische Bildungswesen. Zürich (Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes).
- Senge, P. M. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Sievers, H.-P. (1984): Lernen - Wissen - Handeln. Untersuchungen zur didaktischen Sequenzierung. Frankfurt (Fischer).
- Tessaring, M. (1993): Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektive. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, H.2/93, S. 131-161.
- 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, Tade (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Unveröffentlichte Habilitationsschrift (erscheint vorauss.1998 im Oldenbourg-Verlag).
- Tramm, T./Rebmann, K. (1997): Handlungsorientiertes Lernen in und an komplexen, dynamischen Modellen - die Modellierungsperspektive als notwendige Ergänzung des handlungsorientierten Ansatzes in der Wirtschaftspädagogik. In: Lübke, G./Riesebieter, B. (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis des Simba-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Werkstattberichte - Unternehmensbeschreibung Designermöbel GmbH. Markhausen (M. Lübke).*
- Ulrich, H. (1970): *Die Unternehmung als produktives soziales System*. 2. Auflage, Bern und Stuttgart (Haupt).
- Ulrich, H. (1984): *Management*. Herausgegeben von T. Dyllick und G. J. B. Probst. Bern, Stuttgart (Haupt).
- Ulrich, H. (1987): *Unternehmungspolitik*. 2. Auflage, Bern, Stuttgart (Haupt).
- Vester, F. (1984): *Neuland des Denkens*. München (dtv).
- Weber, S. (1997): Zur Notwendigkeit des interkulturellen Lernens in der Wirtschaftspädagogik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 93, H. 1, S. 30-47.

Prof. Dr. Tade Tramm
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Universität Hamburg
Sedanstraße 19
20146 Hamburg

Tel./Fax: 040-4123-3728
tramm@erzwiss.uni-hamburg.de