

Lothar Reetz und Tade Tramm

Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung

1 Lebenslanges Lernen als Reformansatz in der bildungspolitischen Diskussion

1.1 Zum Begründungszusammenhang und zur Zielsetzung des lebenslangen Lernens

Daß das Lernen im menschlichen Leben, in der Biographie des Individuums nicht nur der Phase der Kindheit und Jugend vorbehalten ist, sondern auch im Erwachsenenleben eine wichtige Rolle spielt, ist seit langem unbestritten. Es ist Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen z. B. der Lern- und Entwicklungspsychologie, der Alters- und Weisheitsforschung, der Theorie der Erwachsenenbildung, der Berufsbildungsforschung speziell im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Insbesondere für die berufliche Weiterbildung ist der Grundgedanke konstitutiv, daß das in der Erstausbildung erworbene Wissen und Können im Hinblick auf technische, ökonomische und soziale Veränderungen im Beruf der ständigen Überprüfung und gegebenenfalls der Erweiterung und Erneuerung bedarf (Revisionsaspekt des Curriculums).

Dies impliziert ein Lernen, das über das gesamte Berufsleben hinweg andauert.

Betrachtet man die *Begründungen*, die in der gegenwärtigen Diskussion zur allgemeinen Bedeutsamkeit des lebenslangen Lernens angeführt werden, so wird dort einerseits - mit jeweils kurzem Hinweis auf globale ökologische, ökonomische und soziale "Herausforderungen" und "Umbrüche" - relativ abstrakt die Notwendigkeit einer "Wissensgesellschaft" bzw. einer "integrativen Lerngesellschaft" beschworen (Dohmen 1996 27; Baumert u. a. 1997). In einer Art pädagogischer Mobilmachung gehe es dabei um eine umfassende Mobilisierung der Kompetenzen und kreativen Problemlösungspotentiale in der gesamten Bevölkerung (Dohmen 1996, S. 2).

Andererseits werden dort, wo z. B. die Art und die Qualität lebenslangen Lernens behandelt werden, wesentlich konkretere Begründungen herangezogen. So wird etwa im Zusammenhang mit der Erörterung von "selbstgesteuertem" lebenslangen Lernen auf ökonomische, technologische und soziale Strukturveränderungen im Beschäftigungssystem verwiesen, die bereits seit längerem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Bedingungsrahmen bei der curricularen und interaktiven Bildungsplanung eine wichtige Rolle spielen.

Dort wird z. B. bereits in den 50er Jahren prognostisch auf "Umbildungen im Berufsleben", also auf ökonomisch-gesellschaftliche Veränderungen verwiesen, die es geboten erscheinen lassen, Berufsbildung über die berufliche Tüchtigkeit hinaus an "*Umstellungsfähigkeit*" innerhalb der Berufe zu orientieren, weil dies "dem unentrinnbaren Diktat der Verhältnisse am besten entspricht" (Spranger 1951).

Seitdem unterliegen die "Verhältnisse", d.h. die Bedingungen beruflicher Existenz im Beschäftigungssystem einer ständig zunehmenden Veränderungsdynamik.

Die Ursache hierfür liegt darin, daß die neuen Technologien zusammen mit Strukturveränderungen der Märkte organisatorische Umstellungen in den Betrieben mit veränderten Qualifikationsanforderungen mit sich brachten. Einschlägige Untersuchungen wie z. B. die

von Kern/Schumann (1984) und von Baethge/Oberbeck (1986) belegen Veränderungen der betrieblichen Arbeits- und Organisationsstrukturen weg von stark arbeitsteiligen hin zu mehr funktionsintegrativen und ganzheitlichen Formen. Eine Tendenz, die sich in den 90er Jahren verstärkt hat, (Isenhardt/Grobe 1997; Reetz 1997).

Neue Produktionskonzepte sowie insgesamt Veränderungen aufgrund mehr systemischer statt tayloristischer Rationalisierungsmaßnahmen im technischen wie im kaufmännischen Sektor führten zu einem erhöhten Bedarf an flexibel denkenden und handelnden Menschen.

Im Zuge globaler werdender Märkte verschärft sich gegenwärtig der Wettbewerb und führt zu einer Konstellation, in der keineswegs mehr stetiges Wachstum vorhersagbar ist. Sättigungstendenzen in vielen Märkten, Strukturverschiebungen, Konzentrationsprozesse und ökonomische und politische internationale Verflechtungen, wachsende ökologische Ansprüche und soziale Wandlungen der Wertvorstellungen und der Beziehungen des Individuums zu den Institutionen signalisieren Veränderungen, die trotz mancher Widersprüche in einem Punkte konvergieren: Die Komplexität und die Dynamik der Veränderungsprozesse nehmen derartig zu, daß die Handlungs- und Lernfähigkeiten von Menschen und Sozialsystemen permanent auf die Probe gestellt sind.

Zusammenfassend lassen sich die globalen Veränderungen mit drei ineinandergreifenden Entwicklungstendenzen benennen. Sie betreffen:

1. die *technologische* Entwicklung vor allem bei den Kommunikationsmedien. Sie macht es möglich, Informationen beliebig zu kanalisieren und ohne Zeitverzug zu transportieren. Dies hat eine enorme Temposteigerung zur Folge und erhöht zugleich die Erkenntnismöglichkeiten und -notwendigkeiten in bezug auf die Vielfalt all dessen, was gleichzeitig passiert und was sich schnell ändern kann. Das bedeutet: Komplexität und Dynamik der Umwelt und der Umfeldbedingungen von Individuen und Organisationen wachsen ständig.
2. Dies berührt vor allem auch die *ökonomische Entwicklung*, d.h. die Veränderungen der Marktstrukturen und die Bedingungen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Märkte beschleunigt den Übergang in die postindustrielle Erwerbsgesellschaft und die Zunahme der Erwerbsarbeit im tertiären Dienstleistungssektor. Der Anteil fragmentierter und diskontinuierlicher Arbeit wird sich erhöhen und in Form selbständiger vernetzter Projektarbeit mehr Selbständigkeit von den erwerbstätig Arbeitenden verlangen, denn "diese Arbeit erfordert eigenständiges Denken, unternehmerisches Verhalten und eine Kultur der Selbständigkeit" (Braun 1998, S. 102).
3. Eine dritte *Entwicklung* betrifft den gesellschaftlichen *Wertewandel* und das sich wandelnde Verhältnis des Individuums zu Traditionen und Institutionen. Die von Inglehart Anfang der 70er Jahre konstatierte Abkehr der Menschen unseres Kulturkreises von materiellen hin zu postmateriellen Werten von Autonomie und Selbstverwirklichung kann auch gegenwärtig als ein Symptom der Individualisierung gegenüber der Bevormundung durch Traditionen und Institutionen gesehen werden (Wilkinson 1997, S. 90). Diese Tendenz, traditionelle Werte weniger zu respektieren und mehr Selbstbestimmung und Eigenverantwortung zu verlangen, wird verstärkt durch die äußeren Bedingungen und Konsequenzen der Globalisierung. Denn Globalisierung bedeutet *Enttraditionalisierung* (Giddens 1996, S. 175 ff.) und beschleunigt die gesellschaftlichen Prozesse der *Individualisierung*. Zu den Konsequenzen gehört, daß traditionell und institutionell gestützte Verhaltensregeln aufgegeben werden und durch neue Ergebnisse permanenten Lernens und Entscheidens abgelöst werden müssen.

Mehr denn je gilt dabei das ökologische Gesetz: Die Lernfähigkeit des Menschen bzw. des sozialen Systems muß mindestens so groß sein wie die Veränderungsdynamik der Umwelt (Reetz 1997, S. 34).

1.2 Zielsetzung und Formen des lebenslangen Lernens

Wie die kritische Sichtung der deutschen und internationalen Ansätze zum lebenslangen Lernen durch Dohmen (1996) zeigt, wird auf den Begründungszusammenhang der oben skizzierten Art allenfalls kursorisch zurückgegriffen. Mit Bezugnahme auf die internationale Lifelong-Learning-Politik von UNESCO, Europarat, OECD, Club of Rome u. a. werden vielmehr aktuelle Symptome einer "Umbruchsituation" (Ökologische Krise; Finanzierbarkeit des sozialen Systems; einseitige ökonomische Wertorientierung u. a.) zum Anlaß genommen, die hier erforderlichen Problemlösungen mit einem Konzept des lebenslangen Lernens in Angriff nehmen zu wollen. Dabei soll es um die Erschließung bisher brachliegender Potentiale im Sinne einer Entwicklung von solchen Kompetenzen gehen, die für dringende Problemlösungen erforderlich sind. Angesichts einer unbekanntem Zukunft erhält in diesem Zusammenhang die Entwicklung "breiter persönlicher Kompetenzen im Verhältnis zu spezifischen Qualifikationen" eine besondere Bedeutung (Dohmen 1996, S. 39).

Das Lernen wird also als *Kompetenzentwicklung* akzentuiert und zielt schwerpunktmäßig auf Fähigkeiten zu kreativer Problemlösung, auf Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und moralische Urteilsfähigkeit.

Die Entwicklung und Aktualisierung dieser Fähigkeiten in lebenslangen Lernprozessen bedarf der motivationalen Grundlegung. Diese soll - wie der Deutsche Bildungsrat (1970, S. 50) bereits feststellte - möglichst früh beginnen und durch aktivierende problemorientierte, Selbständigkeit, Eigeninitiative und kooperatives Verhalten fördernde Lernprozesse entfaltet werden.

Auch in der gegenwärtigen Diskussion zum lebenslangen Lernen wird dem selbständigen *selbstgesteuerten Lernen* eine herausragende Rolle zugeschrieben. Da in der Gegenwartssituation ein selbständiges, innovatives Denken und Handeln für besonders notwendig gehalten wird, wäre lebenslanges Lernen auf die Entwicklung dieser *Schlüsselkompetenzen* auszurichten; denn: "Um mehr Selbständigkeit zu lernen, müssen wir auch selbständiger lernen" (Dohmen 1997, S. 15).

Da dieses selbstgesteuerte Lernen als "individualisiertes Lernen" in der Programmatik des lebenslangen Lernens tendenziell stärker im Bereich des "informellen Lernens" angesiedelt sein soll, stellt sich die Frage nach dem Grad der *Institutionalisierung* lebenslangen Lernens, wovon zugleich auch die bisherigen Parameter institutionell organisierter Curricula betroffen wären.

1.3 Organisation des lebenslangen Lernens zwischen Institutionalisierung und Individualisierung

Es entsprach den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrates 1970, daß das lebenslange Lernen einer grundlegenden Förderung der Lernfähigkeit und der Lernbereitschaft in den *organisierten* Lernprozessen der Schule und der beruflichen Ausbildung bedürfe. Lebenslanges Lernen verlange und bedeute darüber hinaus aber ständige Weiterbildung als Prinzip, da Schule

und Ausbildung für immer mehr Menschen künftig nur die erste Phase im Bildungsgang sein würden. Deshalb sei die traditionelle Vorstellung von zwei Lebensphasen, die ausschließlich voneinander getrennt entweder mit der Aneignung oder der Anwendung von Bildung zusammenfallen, abzulösen durch die Auffassung, daß “organisiertes Lernen sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang beschränken kann” (Dt. Bildungsrat 1970, S. 51).

Vielmehr müsse gelten, daß der Begriff der ständigen Weiterbildung einschließt, daß das *organisierte Lernen* auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird.

Damit werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der gegenwärtigen Programmatik des lebenslangen Lernens und der Weiterbildungskonzeption des Deutschen Bildungsrates sichtbar.

Während der Deutsche Bildungsrat die Grundlegung *und* die spätere Fortsetzung des lebenslangen Lernens dem institutionell organisierten Lernen zuordnet, werden in der aktuellen Programmatik des lebenslangen Lernens dem “institutionellen Lernen” Defizite und Funktionsverluste bescheinigt, die die besondere Bedeutung eines “informellen Lernens” umso deutlicher in Erscheinung treten lassen sollen (Dohmen 1996, S. 35f.).

Informelles Lernen bezeichnet ein Lernen, das in wechselnden Lebens- und Arbeitssituationen, also nicht in planmäßig geregelten Bildungsveranstaltungen (29), mithin “curricular nicht festgelegt” offen, selbstbestimmt und praxisnah als eine Art “natürliches Lernen” aus reflektierender Erfahrungsverarbeitung heraus stattfindet.

Demgegenüber wird von “formalem Lernen” gesprochen, wenn das Lernen institutionell veranlaßt, planmäßig strukturiert und mit anerkannten Abschluß versehen wird (29).

Im Vergleich der beiden Lerntypen hält Dohmen (1996) das informelle Lernen für “offensichtlich wirksamer” im Hinblick auf das Reformziel einer breiteren und intensiveren Kompetenzentwicklung” (35), und zwar mit folgender Begründung:

- Es reduziere die Transferprobleme, die die Anwendung der in “praxisfernen schulischen Lernsituationen” erworbenen Kenntnisse so schwierig machten.
- Es schaffe eine stärkere primäre Lernmotivation als ein “fachsystematisches schulisches Lernen”.
- Es habe eine große Nähe zu der “krisenhaften Umbruchsituation”.
- Es könne schneller auf ad hoc auftauchende Probleme eingehen als ein “Lernen in verfestigten institutionalisierten Strukturen”.
- Es bringe gegenüber einem mehr von “Interessen der Institutionen und ihren Trägern” mitbestimmtem Lernen stärker die Perspektive des Lerners in die Entwicklung ein.
- Von den Bedürfnissen der Lernenden her ergäben sich andere Fragen und Lernanlässe als “im Zusammenhang eines Lernens nach formellen Curricula”. Zur Beantwortung derartiger Fragen seien Hilfen notwendig, zum Analysieren von Situationen, Verstehen von Wirkungszusammenhängen, Entwickeln von Problemlösungsmöglichkeiten, Ausdifferenzierung von Denkstrukturen u. a. (Dohmen 1996, S. 35ff).

Die von Dohmen vorgebrachten Kritikpunkte am formalen institutionellen Lernen sind einerseits dort seit längerem Ansatzpunkte von curricularen und unterrichtlichen Reformen, wie sie etwa - den Erkenntnissen konstruktivistischer Lehr- / Lernforschung folgend - im Konzept

des handlungsorientierten Lernens in der Berufsbildung zur Geltung kommen. Andererseits sind die vermuteten Effekte informellen Lernens abhängig von der Fähigkeit des Individuums, die je eigenen existentiellen Lernanlässe reflexiv verarbeiten zu können.

Folglich erhält das "selbstgesteuerte Lernen" (SGL) in dieser Programmatik informellen lebenslangen Lernens einen hohen Stellenwert.

Im Prinzip geht es dabei um die Übertragung von Entscheidungen über Ziele, Inhalte, Stoffreduktion, Erfolgskontrolle u. a. in die Person des Lernenden, die das Lernen als Metawissen gelernt haben muß.

Offenbar soll diese Hilfe zum informellen selbstgesteuerten Lernen - vor allem auch unter Kostengesichtspunkten- *eher medial als sozial* "organisiert" werden. Die Übertragung von Lehrfunktionen auf ein elektronisches Trägermedium sowie die Anpassung der dort gespeicherten "Didaktik" an das Individuum sollen die Lehrenden durch den eingebauten Mechanismus der Interaktivität ersetzen (Vgl. Zimmer 1991).

Damit rückt ein Typus von selbstgesteuertem Lernen in den Mittelpunkt, der dem Trend der gesellschaftlichen Individualisierung in radikaler Weise folgt. Soziale Kompetenzen sind in derartig selbstgesteuertem Lernen nicht erwerbbar, etwa im Unterschied zum Lerntypus des "selbstorganisierten Lernens", wo in der Form der Gruppenselbstorganisation in besonderem Maße auch soziale Kompetenzen gefördert werden können (Nuissl von Rein 1997, S. 70; Sembill et. al. 1998).

Die Fähigkeit zu *selbständigem Lernen* ist zweifellos die entscheidende Bedingung für erfolgreiches lebenslanges Lernen. Auch die curriculare Zielsetzung der beruflichen Handlungsfähigkeit hat zur Voraussetzung, daß Lehr-Lernprozesse durchlaufen werden, die einen wachsende selbständige und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ermöglichen. Selbständiges Lernen ist deshalb ein wesentliches Lernziel "formaler" institutionalisierter beruflicher Lehr- Lernprozesse (Vgl. Flothow 1991).

Auf dem Weg zur "Selbständigkeit im Lernen" bedarf es kontinuierlicher Übergänge vom fremdgesteuerten über das vermittelnd-offene zum autonomen selbständigen Lernen. Deshalb ist jeweils auch immer zu prüfen, inwieweit z. B. interaktives mediales Lernen statt als selbstbestimmtes eher als fremdbestimmtes Lernen anzusehen ist, wobei Ziele, Inhalte und Methoden zudem der curricularen Legitimationspflicht öffentlich-institutioneller Bildung entzogen sind.

Gerade die berufs- und wirtschaftspädagogische Curriculumforschung weist demgegenüber wichtige Ansätze zur Förderung selbständigen Lernens auf, die dem Gedanken einer auf Autonomie gerichteten Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet sind. Diese Ansätze suchen dem Bedürfnis und dem Anspruch des Individuums in bezug auf Selbstbestimmung, Selbstorganisation und Selbsttätigkeit zu entsprechen, sowohl unter dem Aspekt der Lehrerbildung (Vgl. Lumpe 1995) wie unter dem des beruflichen Lernens in der Ausbildung und in der beruflichen Weiterbildung (Vgl. Sembill et. al. 1998; Straka 1998; Twardy 1992).

2 Problemfelder einer Programmatik lebenslangen Lernens aus der Sicht einer berufs- und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung

2.1 Die Konzeption der “Lerngesellschaft”

Als Ergebnis seiner Sichtung der internationalen Diskussion zum lebenslangen Lernen fügt Dohmen (1996, S. 89ff.) “sechs Grundeinsichten” zur “bildungspolitischen Gesamtkonzeption” einer “Lerngesellschaft” zusammen:

- (1) Zur breiten Entwicklung menschlicher Kompetenzen sei eine umfassende Mobilisierung eines “kompetenz-entwickelnden Lernens” möglichst vieler Menschen erforderlich.
- (2) Unter der Zielsetzung, Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Problemlösung zu erwerben, sei das “aufgabenbezogene Lernen in praktischen Herausforderungssituationen” zu stärken.
- (3) Lebenslanges, kompetenzentwickelndes Lernen sei nicht in klassischen Unterrichtsformen realisierbar, sondern erfordere ein “aktiveres, lebensoffeneres selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen”.
- (4) Lebenslanges Lernen in vielfältigen Lebenszusammenhängen bedürfe “der breiteren Anregung und offeneren Unterstützung in einer Lernumwelt mit vielen realen und virtuellen Lernorten”.
- (5) Die “klassischen Bildungsinstitutionen können in den sich entwickelnden Lern-Netzwerken zu stabilisierenden ‘Knoten’ mit wichtigen Ordnungs-, Orientierungs-, Fundierungs-, Beratungs- und Unterstützungsfunktionen für das lebenslange Lernen werden”.
- (6) Die wichtigste Veränderung müsse die Einstellung der Menschen zum Lernen betreffen. Erforderlich sei ein Wandel weg vom passiven Konsumenten von Bildungsangeboten und Bildungskarrieren und hin zum aktiven Gestalter eigener Lernbiographien unter Nutzung vielfältiger Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten.

Ein deutlicher Grundtenor sowohl dieser Programmatik als auch der meisten hierin aufgenommenen Beiträge zum lebenslangen Lernen besteht in einer ausgesprochen schul-, institutionen- und zugleich staatskritischen Diktion, die in vielem an die Rhetorik der reformpädagogischen Bewegungen oder der Entschulungsdebatte der 1970er Jahre erinnert. Argumentativer Bezugspunkt ist hierbei allerdings weniger ein kulturkritischer bzw. emanzipatorischer Impetus, wie er jenen pädagogischen Zeitströmungen eigen war, sondern vielmehr eine vielschichtige Vision des Individualismus, die in durchaus widerspruchsvoller und spannungsreicher Weise gespeist wird von Ideen der Postmoderne und des ökonomischen Neoliberalismus mit seiner spezifischen Deregulierungsideologie, die getragen wird von erkenntnis-, entwicklungs- und lerntheoretischen Annahmen des Konstruktivismus und den korrespondierenden didaktischen Postulaten und die schließlich begünstigt werden dürfte durch unmittelbare Verwertungsinteressen der Wirtschaft in einer Zeit verschärften Konkurrenz- und Kostendrucks.

Kennzeichnend für diese Ablehnung tradiertter Strukturen des Bildungssystems ist vor allem

- die Kritik an der Künstlichkeit und Lebensferne des Lernortes Schule unter Anwendungs- und Transfergesichtspunkten;

- die Kritik an einem vorwiegend begriffssystematischen, wissenschaftsorientierten Unterricht, konstruktiv gewendet im Postulat einer Stärkung des informellen Lernens in lebensweltlichen Anforderungssituationen;
- die Kritik an einer Kultur der Fremdsteuerung von Lernprozessen durch Lehrerdominanz im Unterricht, durch curriculare Vorgaben und den Druck von Prüfungen;
- die Kritik an normierten und standardisierten Bildungsgängen und einem starren Berechtigungswesen, kontrastiert mit dem Postulat individualisierter Lernwege und differenzierter bzw. modularisierter Abschlüsse und Zertifikate sowie schließlich
- die Kritik an der Selektions- und Plazierungsfunktion der Schule mit den damit verbundenen Demotivierungseffekten auf seiten der Lernenden.

Auf der Folie dieser Kritik ist der systematische Ort bestehender Bildungsinstitutionen nicht nur im Sektor der Weiterbildung neu zu bestimmen; im umfassenden "Netzwerk verschiedener Lernorte, Lernformen und Lernhilfen in einer Lifelong-Learning-Gesellschaft" sieht Dohmen (1996, S. 76f.) den neuen Schwerpunkt der Schule in der "Vermittlung einer Grundbildung und Grundmotivation für das lebenslange Lernen". Differenzierter:

- Im Sinne einer kognitiven Fundierung lebenslangen Lernens müssen sich die Jugendschulen primär "auf die Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Motivationen für lebenslanges Weiterlernen" konzentrieren. In diesem Kontext bringt Dohmen den Begriff einer "neuen Elementarbildung" ins Spiel, die zur Klärung fundamentaler Sinn- und Verständniszusammenhänge, Grundgedanken, Grundformen, Hauptprinzipien, Deutungsmuster und Ordnungskategorien, Grundkompetenzen und Schlüsselqualifikationen" anzuregen habe.
- Durch die Ausprägung eines positiven Lernklimas müsse die Jugendschule zum lebenslangen, freiwilligen, selbstgesteuerten Weiterlernen motivieren.
- Die Jugendschule habe Methodenkompetenz im Sinne einer Hinführung zum selbständigen, selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernen auszubilden.

Um dies leisten zu können, müssten sich Schulen von Unterrichtsanstalten zu öffentlichen Lernzentren wandeln, die "stets für die vielfältigen Lerninteressen und Lerninteressenten und ihre flexible Förderung offen sind". Insbesondere müssten sie sich öffnen für die außerschulischen Lebens- und Medienerfahrungen der Schüler, müssten sie praxisbezogenes Lernen im Kontakt mit vielen anderen Lernorten ermöglichen und zu neuem Denken, zu innovativem Planen und handeln im Rahmen problemlösungsbezogenen, fächerübergreifenden Lernens ermutigen (ebenda, S. 77).

Aus der Perspektive einer wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung sind im Hinblick auf diese Programmatik lebenslangen Lernens vorrangig zwei Problemkomplexe zu diskutieren:

- (1) Verbindet sich mit den Forderungen nach Individualisierung und Entinstitutionalisierung des Lernens, die ja keineswegs auf den Sektor der Weiterbildung beschränkt bleiben, nicht zugleich die Gefahr eines Rückfalls hinter Reflexions- und Rationalitätsstandards, die im Zuge der curriculumtheoretischen Diskussionen der vergangenen 30 Jahre gewonnen wurden (vgl. hierzu Reetz/Seyd 1983; Reetz/Seyd 1995; Tramm 1996) und die

gerade auch im Bereich der beruflichen Curriculumentwicklung in den zurückliegenden Jahren in erheblichem Maße praktische Resonanz gefunden haben? Über den curricularen Horizont hinaus gefragt: Werden mit der Idee individueller Qualifikationsprofile und Lernwege nicht sogar unter dem Diktat letztlich ökonomischer Partialinteressen Errungenschaften der bürgerlichen und demokratischen Emanzipationsbewegungen preisgegeben und die empfindliche Balance zwischen individuellem Bildungsanspruch, dem Tradieren kultureller Normen und Gehalte, den konkreten ökonomischen Verwertungsinteressen sowie gesellschaftlich-politischen Schutz- und Ausgleichsleistungen nachhaltig gestört?

- (2) Stellen die Postulate lebenslangen Lernens nicht insbesondere das System der Berufsausbildung einschließlich seiner konstitutiven Kernidee der Beruflichkeit gesellschaftlicher Arbeit und Reproduktion grundlegend in Frage, wobei hiervon insbesondere die bildungspolitisch ohnehin in die Defensive geratene Berufsschule betroffen wäre?

Wir werden zu zeigen versuchen, daß dies keinesfalls notwendig zutrifft, daß vielmehr viele der in der Diskussion zum lebenslangen Lernen thematisierten Aspekte seit einer Reihe von Jahren in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter Schlagworten wie handlungsorientiertes Lernen und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen intensiv diskutiert werden, daß es eine Vielzahl konstruktiver Ansätze zur konkreten Umsetzung dieser Postulate im Bereich der Berufsausbildung gibt und daß es schließlich in der Logik einer Strategie lebenslangen Lernens liegt, daß gerade differenzierte und individualisierte Qualifizierungspfade einer breiten, obligatorischen und curricular reflektierten Grundlegung bedürfen. Hierfür sind im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und im Praxisfeld der beruflichen Bildung wesentliche Vorarbeiten geleistet bzw. in Angriff genommen.

2.2 Zur Notwendigkeit der Rekonstruktion der curricularen Perspektive im Kontext einer Programmatik lebenslangen Lernens

Im Hinblick auf die institutions- und staatskritische Diktion zahlreicher Beiträge zum lebenslangen Lernen weist Nuissl von Rein (1997, S. 76) sehr zu Recht darauf hin, daß unter historischem Aspekt der Gedanke an eine "Selbstlernwende" ohne die vorgängige Existenz von Bildungsinstitutionen gar nicht möglich gewesen wäre, und er argumentiert in diesem dialektischen Sinne weiter, daß das Selbstlernen ohne den Erhalt der Leistungen von Bildungsinstitutionen keinerlei Anspruch auf Modernität hätte, sondern einen Rückfall in vordemokratische und antiaufklärerische Strukturen darstellte. Historisch gesehen war natürlich "der Aufbau eines Bildungssystems mit Institutionen der wirkliche Fortschritt gegenüber dem bis dahin vorherrschenden 'individuellen Lernen'", sei es 'informell' im unmittelbaren Lebenszusammenhang der Familie, der Subsistenzwirtschaft und der früh begonnenen Erwerbsarbeit erfolgt oder sei es privilegierter etwa im Adel oder im gehobenen Bürgertum durch Haus- und Privatlehrer vermittelt. Bildungsinstitutionen - und mit ihnen der Staat bzw. die sich über ihn Geltung verschaffenden gesellschaftlichen Kräfte - haben "eigene Lernbemühungen gestützt, öffentlich eingefordert, überhaupt erst für gesellschaftlich relevant erklärt und Bildung demokratisch erlebbar gemacht" (ebenda). Die Kehrseite von bürokratischer Reglementierung, von Normierung und Kontrolle ist eben die Überwindung von Willkür, von Beliebigkeit und Deszisionismus; in diesem Sinne wohnt der bürokratischen Logik immer auch ein egalitärer, ja emanzipatorisch-aufklärerischer Geist inne.

Wohlverstanden darf das Argument Nuissl von Reins nicht als strukturkonservativ fehlinterpretiert werden; es geht ihm nicht um den Erhalt der Institutionen, sondern um die Sicherung

der durch sie realisierten Funktionen. Faßt man in den Blick, daß in der Konzeption der Lerngesellschaft ein pluralistisches Netzwerk von Lernorten konzipiert ist, in dem öffentlichen Schulen keine hervorgehobene Funktion mehr zuzukommen scheint, so muß natürlich die Frage gestellt werden, ob und wenn ja, in welchem Maße und in welcher Weise ordnend, strukturierend oder regulierend in diese Angebotsstruktur eingegriffen werden soll, oder aber, ob allein das Nachfrageverhalten am Bildungsmarkt ausschlaggebend sein soll.

In ähnlicher Weise läßt sich auch im Hinblick auf die curricularen Implikationen einer Programmatik lebenslangen Lernens argumentieren. Auch hier ist zu fordern, daß mit einer Individualisierung von Curricula im Sinne selbstgesteuerten Lernens kein Rückfall hinter den mit der Curriculumsdiskussion erreichten Reflexionsstand erfolgen darf, weil andernfalls statt Entbürokratisierung, Individualisierung und Selbstverantwortung tatsächlich die Dominanz ökonomischer Utilitarität, inhaltlicher Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit angesichts einer unüberschaubaren Vielfalt an Lernangeboten resultieren dürften.

Was sind diese Standards?

Die curriculare Programmatik, die im deutschen Sprachraum durch die "Bildungsreform als Revision des Curriculum" von Saul B. Robinsohn (1967) prägnant formuliert wurde, greift zwei große Zeitströmungen des 1960er Jahre auf und bezieht sie auf die offenkundig drängende Aufgabe der Bildungsreform: Einerseits die Forderung nach Demokratisierung aller Lebensbereiche und nach demokratischer Teilhabe an allen wesentlichen gesellschaftlichen Entscheidungen, wozu Robinsohn natürlich auch die "Entscheidung über Auswahl und Priorität der Bildungsinhalte" zählte (ebenda, S. 44). Das zweite Leitmotiv in den Vorschlägen Robinsohns ist der fortschrittsoptimistische Glaube an die Aufklärungs- und Gestaltungskraft neuzeitlicher, insbesondere empirischer Wissenschaft. Wissenschaftliche Rationalität der curricularen Produkte einerseits und Demokratisierung der curricularen Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse andererseits waren für Robinsohn und die sich an seinen Impuls anschließende Diskussion zentrale, spannungsreiche Bezugspunkte für die Legitimation curricularer Entscheidungen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die folgenden Kernelemente der curricularen Programmatik identifizieren und im Hinblick auf die aktuelle Diskussion um lebenslanges Lernen diskutieren:

- (1) Unstrittig war für Robinsohn und im gesamten Kontext der Curriculumsdiskussion zunächst der Bezugspunkt der Reflexion: Die Notwendigkeit und Existenz einheitlicher, für alle Betroffenen verbindlicher Lehrpläne und Leistungsanforderungen zur Normierung der Lehr-Lern-Prozesse und zur Orientierung der an ihnen Beteiligten. Auch wenn in der Diskussion um lebenslanges Lernen - wie derzeit schon in der Praxis der beruflichen Weiterbildung - immer stärker individualisierte Qualifikationsprofile diese einheitlichen Curricula ersetzen, wird doch davon auszugehen sein, daß es einerseits bestimmte Phasen in der Lernbiographie von Menschen geben wird, die weiterhin durch verbindliche und gemeinsame Curricula geprägt sind, und daß es andererseits auch auf den individualisierten Lernpfaden Kernbereiche als obligatorische Wegstrecken geben wird.
- (2) Konstitutiv für die curriculare Thematik ist der Ansatz, eine Bildungsreform von den Inhalten her zu betreiben und damit die rational begründete Auswahl der Lerngegenstände im Hinblick auf angestrebte Qualifizierungsleistungen in den Mittelpunkt der Reformbemühungen zu stellen. Dabei entspricht es einer zeitgemäßen Interpretation dieses Ansatzes, Bildungsinhalte oder Lerngegenstände nicht etwa materiell-objektivistisch zu interpretieren, sondern hierunter komplexe individuelle Lernerfahrungen zu subsumieren,

die Schülern im Zuge ihres Lernhandelns ermöglicht werden sollten (vgl. z. B. Tramm 1996). Lerngegenstände - oder besser: Repräsentationen von Lerngegenständen - können damit auch authentische Situationen des Alltags- und Berufslebens sein. Freilich wird es im Hinblick auf den angestrebten Kompetenzerwerb und im Hinblick auf den individuellen Erfahrungshintergrund nicht gleichgültig sein, mit welchen Lerngegenständen sich ein Lernender zu einem gegebenen Zeitpunkt in welcher Weise auseinandersetzt. Das hohe Lied des informellen Lernens, des Zusammenfallens von Arbeits- und Lernsituation, wie es in der Programmatik des lebenslangen Lernens unisono ertönt, ignoriert nicht nur die aus Arbeitspsychologie, Industriesoziologie und Berufsbildungsforschung bekannte Tatsache, daß Arbeitssituationen häufig keinesfalls so gestaltet sind, daß sie Lernprozesse begünstigen oder auch nur ermöglichen (vgl. z. B. Getsch 1990; Keck 1995), sondern es übergeht auch die Notwendigkeit, daß aus einer Vielzahl denkbarer Situationen (und Lerngegenständen) nur solche kompetenzfördernd sind, die exemplarische Einsichten für gleichartige Situationen ermöglichen, die strukturelle Erkenntnisse eröffnen, kognitive Konflikte bzw. Probleme angemessenen Schwierigkeitsgrades enthalten oder den Erwerb übertragbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen. Aus der Problemlöse- und Expertiseforschung ist bekannt, daß die Qualität individuellen Wissens in einer Domäne die zentrale Variable im Hinblick auf Orientierungs- und Handlungskompetenz ist (vgl. z. B. Dörner et al. 1983; Fürstenau 1994). In dem von Dohmen gewählten Begriff der "neuen Elementarbildung" scheint die Relevanz der Inhaltsdimension für Lernen aufgegriffen zu werden, zumal die curriculare Diktion vermuten läßt, daß damit die Frage nach grundlegenden Kategorien des Kompetenzerwerbs im Hinblick auf eine Grundbildung aufgeworfen wird. Es ist aber kaum nachvollziehbar, weshalb diese Frage dann suspendiert oder gar diskreditiert wird, wenn es um differenziertere und elaboriertere Lernprozesse im Zuge der Fach- und Weiterbildung geht.

- (3) Zwei weitere zentrale Aspekte der curricularen Programmatik sind in dieser Argumentation bereits deutlich aufgeschieden: Einerseits der Anspruch auf eine umfassende Betrachtung des gesamten didaktischen Entscheidungsfeldes unter Einbeziehung intentionaler, thematischer, methodischer und medialer Aspekte und ihrer Wechselwirkungen sowie andererseits
- (4) der Anspruch einer unverkürzten Rationalität curricularer Entscheidungen, konkretisiert in der Forderung, daß auch und gerade inhaltliche Entscheidungen in die Form eines "rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden müssen, der sich auf rationale Begründungen und objektive Erkenntnisse stützt. Es ist offenkundig, daß in der Programmatik lebenslangen Lernens im curricularen Spannungsfeld von wissenschaftlicher Rationalität und demokratischer Legitimation curricularer Entscheidungen nicht eine - tatsächlich schwierig zu findende und zu erhaltende - Balance gesucht wurde, sondern daß unter dem zeitgemäßen Schlagwort der Individualisierung (und unter Nutzung aller Ressentiments gegen Curricula) letztlich die Rückkehr zu subjektiver Beliebigkeit nahegelegt wird.

Der wohl folgenreichste und nachhaltigste Impuls, der von der Curriculumdiskussion ausgegangen ist, dürfte sich mit der Robinsohnschen Formel verbinden, Entscheidungen über Curriculumelemente im Hinblick auf ihren Beitrag zur Vermittlung von Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen zu begründen, d. h. letztlich das pragmatische Argument zur Begründung von Lerninhalten gegenüber bildungstheoretischen Begründungskomplexen zu rehabilitieren. Bei aller erklärter Distanz zur curricularen Programmatik wird dieser pragmatische Begründungsansatz von den Vertretern des lebenslangen Lernens ausgiebig in Anspruch genommen, wobei allerdings der Bezug auf berufliche Lebenssituationen, genauer noch: Auf

betriebliche Anforderungssituationen, deutlich im Vordergrund zu stehen scheint. Genau an diesem Zusammenhang aber läßt sich auch zeigen, daß diese Begründungslinie weit hinter das - insbesondere auch in der wirtschaftsberuflichen Curriculumsdiskussion erreichte Reflektionsniveau zurückfällt. So ist schon in den Ausführungen zur Begründung der Robinsohnschen Curriculumstrategie erkennbar, daß dieser keinesfalls einseitig nur Utilitarität im Sinne beruflicher Tüchtigkeit im Sinne hatte, sondern immer auch zugleich das pädagogisch und politisch zu rechtfertigende Interesse an der Mündigkeit des Individuums reflektierte. Folgerichtig stellte in der intendierten Curriculumstrategie das pragmatische Argument auch nur einen von drei Kriteriensätzen dar. Robinsohn (1967, S. 47) nannte als solche im Zusammenhang

- "... Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung";
- ... Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d. h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;
- ... Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens".

Der hiermit angedeutete Sinnhorizont von Bildungs- bzw. Lernprozessen wird mit den häufig rein funktionalistischen Verwertbarkeitsargumenten, wie sie Dohmen (1996) referiert, im Kern verfehlt. Tatsächlich muß sich Lernen in jeder Lebensphase - soll es sich nicht in der Anpassung an enge, zeitlich befristete Arbeitsplatzanforderungen erschöpfen - auch daran messen lassen, inwieweit es zur verständigen Orientierung auch über unmittelbare Handlungsfelder hinausweisend beiträgt und ob es kognitive und affektive Zugänge zu weiterem - auch und gerade wissenschaftsorientiertem - Lernen eröffnet.

Es soll hier nicht pauschal unterstellt werden, daß Ansätze lebenslangen Lernens autonomieorientierte oder auf die Entwicklung der Persönlichkeit zielende Aspekte ignorieren oder auch nur generell vernachlässigten. Gerade die zahlreichen Diskussionsbeiträge zum selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernen (als Überblick Dohmen 1997) belegen ein starkes Engagement für diese Aspekte. Unsere Kritik geht vielmehr dahin,

- daß das spannungsreiche Verhältnis der unterschiedlichen Kompetenzdimensionen (so. z. B. Sachkompetenz, Sozialkompetenz und humane Selbstkompetenz sensu Roth) nicht reflektiert, sondern der Begriff der "Kompetenzorientierung" vielmehr ausgesprochen plakativ in Anspruch genommen wird;
- daß theoretische und normative Referenzpunkte der curricularen Entscheidungen weder offengelegt noch diskutiert werden; dies betrifft insbesondere die im Kontext der beruflichen Curriculumforschung ausführlich erörterten Spannungsfelder
 - von Qualifikation und Bildung als Sinnhorizont lebenslangen Lernens ,
 - von Vergesellschaftung und Autonomie, Sozialisierung und Individuation als Funktion
 - von Befähigung zur Bewältigung/Anpassung und Gestaltung als Zieldimension,
 - von Situationsbezug und Wissenschaftsbezug als Referenzpunkt und Begründungszusammenhang für Curriculumsentscheidungen (vgl. Reetz 1984; Reetz/Seyd 1983; 1995; Tramm 1996; allgemeiner Rülcker 1976);
- daß weithin das angestrebte Ziel schlichtweg zugleich zum hinreichenden probaten Mittel erklärt und die Bearbeitung der Frage nach geeigneten, zieladäquaten Lernangeboten damit dispensiert wird;

- daß einem problematischen didaktischen Naturalismus im Hinblick auf die Lernwirksamkeit „natürlicher“ Anforderungs- und Handlungssituationen, insbesondere im Kontext betrieblicher Erwerbstätigkeit - gefolgt wird und schließlich,
- daß durchaus angesprochene wichtige Einsichten, z. B. in die Relevanz systematischer Reflexion für nachhaltige Erfahrungsbildungsprozesse oder in die Notwendigkeit einer Elementarbildung als Vorbereitung auf lebenslanges Lernen, nicht systematisch weiter verfolgt, aufeinander bezogen und zur Identifikation und Strukturierung grundlegender Desiderate einer Theorie lebenslangen Lernens genutzt werden.

Unser Hinweis auf die Notwendigkeit der Rekonstruktion einer curricularen Perspektive im Kontext der Thematik lebenslangen Lernens intendiert nicht und impliziert auch nicht die Absicht einer Reglementierung oder Fremdsteuerung von Lernprozessen durch Staat, Wissenschaft oder wen auch immer, sondern er soll an die Notwendigkeit erinnern, bei der Gestaltung von Lernprozessen einen rationalen Zusammenhang zwischen begründeten und gerechtfertigten Zielen, Inhalten, Medien des Wirklichkeitszugangs und methodischen Handlungsformen des Lernens zu stiften. Diese Formulierung schließt natürlich auch den auch aus unserer Sicht anzustrebenden Fall ein, daß diese curriculare Perspektive den Lernenden auch im Zuge selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens hilft, sich in diesem Entscheidungsfeld zu orientieren und hierin zu vernünftigen Entscheidungen zu gelangen (vgl. hierzu auch Tramm 1992, S. 35ff.).

Eine zentrale Voraussetzung für die Rekonstruktion der curricularen Perspektive dürfte nach unserer Überzeugung sein, das Konstrukt der **“Kompetenzorientierung”** differenzierter zu bestimmen. Hierfür bietet sich ein Rückgriff auf handlungs- und kognitionspsychologisch fundierte Konzeptualisierungen an, wie sie in der vergangenen Jahren gerade im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter dem Schlagwort der Handlungsorientierung beruflichen Lernens in breitem Maße entwickelt und elaboriert worden sind.

2.3 Zum Konzept der Handlungsorientierung als theoretischem Bezugspunkt einer curricularen Reflexion lebenslangen Lernens

An dieser Stelle kann das Konstrukt der Handlungsorientierung mit seinen theoretischen Voraussetzungen, konzeptuellen Varianten und curricular-didaktischen Konsequenzen nicht ausführlich dargestellt werden (vgl. hierzu Reetz 1984; 1996; Tramm 1992; 1994; 1996; Achtenhagen/Tramm u. a. 1992). Wir wollen uns statt dessen auf eine kurze Charakterisierung beschränken und versuchen, mit fünf Hinweisen knappe zusätzliche Akzente zu setzen. Zwei dienen der negativen Abgrenzung und drei der positiven Bestimmung handlungsorientierten Lernens.

Allgemein kann der Ansatz handlungsorientierten Lernens unter Bezugnahme auf Hans Aebli (1980; 1981) dadurch gekennzeichnet werden, daß er die 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 Denken und Wissen wiederum im praktischen Handeln und in der deutenden Wahrnehmung der Welt zu bewähren haben.

Handlungsorientierung - so die **erste negative Abgrenzung** - liegt jedoch nicht schon dann vor, wenn in irgendeiner Form etwas "praktisch" im Sinne von "handgreiflich" getan wird. Im Begriff des Handelns wird vielmehr die Tatsache betont, daß menschliches Tun meist absichtsvoll, zielgerichtet, planvoll und bewußt geschieht und in seiner Ausführung kognitiv re-

guliert wird, kurz: Daß zwischen Reiz und Reaktion ein Stückchen menschlicher Weisheit am Wirken ist (so Miller/Galanter/Pribram 1973). Entsprechend hängt das Attribut der Handlungsorientierung entscheidend daran, in welchem Maße auch die "Denkseite" (Dewey 1915/1964, S. 186ff.) des praktischen Tuns und der praktischen Erfahrung berücksichtigt und gefordert wird.

Wo dies nicht der Fall ist, wo nur vorgegebene Arbeitsprogramme buchstabengetreu ausgeführt werden, mag dies dem Training technischer Fertigkeiten durchaus dienlich sein. Handlungsorientierung in unserem Sinne wäre es jedoch noch nicht.

Handlungsorientierung steht - so unsere **zweite negative Abgrenzung** - nicht im Widerspruch zur kritischen Wissenschaftsorientierung beruflichen Lernens. Sie zielt nicht auf die schnelle Einübung technischer Fertigkeiten und auf die unkritische Einpassung in bestehende Strukturen ab, sondern steht unter der Leitidee, den Lernenden zu eigenem Urteil und zu kompetentem und verantwortlichem Handeln zu befähigen.

Der Weg dorthin soll als ein *kontinuierlicher Entwicklungs- und (Selbst-)Konstruktionsprozeß des Subjekts* angelegt werden, in dem die schon erworbenen Kompetenzen sich in praktischen Handlungs- und Problemzusammenhängen bewähren müssen, dabei immer wieder an ihre Grenzen stoßen werden und hieraus Impulse für weitere Lernprozesse erhalten.

Für die Lernenden heißt dies: Aus dem praktischen Zusammenhang heraus neue Problemlösungen finden und dabei bereits vorhandenes Wissen kreativ anwenden, sich kundig machen und beraten lassen und vor allem dann: Die eigenen Problemlösungen, das neue (noch hypothetische) Wissen im Handlungszusammenhang auf seine Bewährung hin erproben. Dies setzt natürlich die Fähigkeit zur Kritik - auch zur Selbstkritik - voraus. Und es stellt in dem Sinne eine neue Qualität von Wissenschaftsorientierung dar, als *sich* der Lernende *selbst* hypothesengenerierend und hypothesenprüfend in kritisch-experimenteller Haltung neues Können und *Wissen* im Handlungszusammenhang *schafft*.

Unsere **erste positive Konkretisierung** bezieht sich auf den Begriff der *Handlungskompetenz*. Wir verstehen hierunter - im Sinne der konstruktivistischen Diktion handlungsorientierter Konzepte - die Fähigkeit, auf der Grundlage wissensbasierter Situationswahrnehmungs-, Situationsbewertungs- und Zielbildungsprozesse adäquate - und dies heißt angesichts der Variabilität und Offenheit von Situationsmerkmalen letztendlich zugleich immer wieder neue - *Handlungen zu generieren*, d. h. sie zu planen, auszuführen und zu beurteilen. Derartige Handlungen können nicht oder allenfalls in sehr begrenzten Fällen "fertig" aus dem Gedächtnis abgerufen werden. So wie der Mensch keine Sätze lernt, sondern ein begrenztes Vokabular und eine Grammatik, aus denen heraus er eine unbegrenzte Vielfalt von Sätzen erzeugen kann, so erlernt er auch keine Handlungen, sondern 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). Zwei wesentliche Teilkomponenten dieser Handlungskompetenz sollen hier besonders herausgehoben werden (vgl. Tramm 1992, S. 131ff.; 1996, S. 233ff.):

1. Die Fähigkeit zur angemessenen Situationswahrnehmung oder präziser formuliert: Die Fähigkeit zur angemessenen inneren *Modellierung* von Handlungssituationen und Systemzusammenhängen. Angemessen bezieht sich dabei einerseits auf die notwendige Vollständigkeit, Differenziertheit und Komplexität dieser inneren Abbildungen und andererseits auf ihre Strukturiertheit und Klarheit.

2. Die Fähigkeit, eine Situation zielgerichtet und schrittweise in Richtung auf eine neue Situation zu *verändern*; die Fähigkeit also zum gedanklichen Problemlösen, zur vorausschauenden Handlungsorganisation, schließlich auch die Fertigkeiten, die in die Handlungsausführungen einfließen und das Verfügen über Handlungsprogramme für Routinesituationen.

Die *zweite positive Konkretisierung* betrifft die *Qualität des Lernhandelns*, also der zielgerichteten Aktivität des Lernenden. Unter dem Aspekt der Handlungsorientierung sollten Lernangebote vorwiegend danach beurteilt und gestaltet werden, welche Erfahrungsmöglichkeiten sie den Lernenden eröffnen. Hierbei lassen sich drei Aspekte unterscheiden:

1. welche *inhaltlichen und sozial-kommunikativen Erfahrungen* werden den Lernenden ermöglicht, d.h. welche Phänomene, Objekte, Vorgänge, Begriffe etc. werden den Lernenden in welcher Form und in welchem inhaltlichen Zusammenhang zugänglich gemacht?
2. Welche *Erfahrungen* kann der Lernende *mit sich selbst*, d. h. mit seinem Handeln, seiner Kompetenz und seinem Wissen machen. Anders gefragt: Wie anspruchsvoll sind die Anforderungen, die der Lernende im Zuge des Lernhandelns zu bewältigen hat?
 - * Wie *vollständig* oder ganzheitlich sind die Handlungen im Sinne der Einheit von Zielbildung, Handlungsplanung, Handlungsausführung sowie Handlungskontrolle und -bewertung?
 - * Wie *ganzheitlich* sind diese Handlungen im Sinne einer Verknüpfung kognitiver, affektiver und psychomotorischer Anforderungen und Erfahrungsgehalte?
 - * Wie *problemhaltig* sind die Handlungen, in welchem Maße enthalten sie "Barrieren" und kognitive Konflikte, wie stark wird es notwendig und möglich, neue Lösungen gedanklich zu entwerfen und (subjektiv) neues Wissen zu generieren?
 - * Wie *komplex* sind die Handlungen in dem Sinne, daß sie sich aus einer unterschiedlich langen Abfolge von Teilhandlungen zusammensetzen?
3. Wie ausgeprägt ist schließlich das *Reflexions- und Systematisierungsniveau* des Lernhandelns? In welchem Maße gelingt es, ein Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung zu verwirklichen?

Die *dritte positive Bestimmung* betrifft schließlich die Frage nach der Auswahl, Modellierung und Repräsentation der Lerngegenstände.

Wenn ein Lernhandeln im oben angesprochenen Sinne ermöglicht werden soll, so setzt dies voraus, daß *die Lerngegenstände in anschaulicher, erfahrungsoffener, realistischer und kontinuierlicher* Weise in den Lernprozeß einbezogen werden. Was heißt dies im einzelnen?

- * *Anschaulichkeit* ist mehr als nur "Bildhaftigkeit". Sie hebt vielmehr die Notwendigkeit hervor, daß die Inhalte und Strukturen der Lerngegenstände dem erkennenden Zugriff seitens der Lernenden zugänglich sein müssen, daß also die zu vermittelnde Struktur tatsächlich in der medialen Repräsentation enthalten ist und durch das Lernhandeln erschlossen werden kann.

Wenn also Prozesse Gegenstand des Unterrichts sind, sollten diese auch prozeßhaft-dynamisch abgebildet werden; wenn es um das Verstehen von Systemstrukturen geht, sollte auch die Ganzheit dieser Struktur zugänglich sein; wenn es um operative Handlungsvollzüge geht, sollte über diese nicht nur gesprochen werden, sondern die Lernenden sollten sie tatsächlich ausführen.

- * Über den Grad der **Erfahrungsoffenheit** wird festgelegt, inwieweit die Lernenden die Möglichkeit haben, den Umfang und die Art der zu berücksichtigenden Informationen selbst zu bestimmen; und hierdurch wird auch bestimmt, in welchem Maße sie die Chance erhalten, selbständig Informationen zu beschaffen, zu erzeugen und zu verarbeiten.
- * **Realistisch** bezieht sich auf den Aspekt, daß der Lernerfolg nur möglich ist, wenn die Lernobjekte auch tatsächlich die unter einer bestimmten Fragestellung wesentlichen materiellen und strukturellen Merkmale des Lerngegenstandes in einer Weise abbilden, die nicht im Widerspruch zu den Alltagserfahrungen der Lernenden steht.
- * Mit dem Aspekt der **Kontinuität** schließlich soll darauf hingewiesen werden, daß wir es im Sinne handlungsorientierten Lernens für zweckmäßig halten, die Lernprozesse über längere Sequenzen hinweg auf möglichst konkrete, praktische oder praxisbezogene Handlungs- oder Problemfelder zu beziehen, die als geeignete Repräsentanten des jeweiligen Lerngegenstandes auszuwählen oder zu modellieren wären.

Aus dieser notwendigerweise verkürzenden Skizze sollte deutlich geworden sein, daß es sich beim Konzept handlungsorientierten Lernens, wie es in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion bei aller Differenziertheit im Detail doch relativ einheitlich vertreten wird (siehe z. B. Kaiser 1987; Pätzold 1992; Dörig 1994; Arnold 1994), nicht etwa um eine mehr oder weniger neue methodische Variante des Unterrichts handelt, sondern vielmehr um eine grundlegend veränderte, umfassende curriculare Leitidee (beruflichen) Lernens. Sie hat als solche gleichermaßen Konsequenzen

- für die Zielebene des Unterrichts,
- für die Auswahl, Strukturierung und Sequenzierung der Lerngegenstände im Unterricht,
- für die Art der medialen Repräsentation der Lerngegenstände im Unterricht,
- für die Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die Lernenden geboten werden,
- für das Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden und schließlich auch
- für die Formen der Lernerfolgskontrolle und der Leistungsbewertung.

Die aus unserer Sicht folgenreichste Verkürzung in der aktuellen Diskussion, die auch in vielen Beiträgen zur Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen aufscheint, sehen wir darin, daß häufig inhaltliche Aspekte ausgeblendet oder als nebensächlich behandelt werden. Hier erscheint "Handlungsorientierung" entweder als allgemeine Propagierung bestimmter "lerneraktiver" Methoden unter Nutzung neuer technischer und kommunikativer Möglichkeiten (Leittext, Moderationsmethode, Simulationsspiele, Computernetze) oder aber - etwa unter Schlagworten wie "Schülerorientierung", "Selbstorganisation", "offene Curricula" als bewußter Verzicht auf curriculare Ziel- und Inhaltsfestlegungen zugunsten bestimmter Prozeßmerkmale des Lernens.

Demgegenüber ist es kennzeichnend für die von uns angestrebte curriculare Perspektive, daß eine Veränderung des Lehrens und Lernens genau bei den inhaltlichen Fragen des Curriculum ansetzt, weil hierdurch die Qualität des Lernhandelns in inhaltlicher wie in formaler Hinsicht und darüber natürlich auch die Lerneffekte bestimmt werden. In einem solchen Verständnis geht es für ein kompetenzorientiertes Lernen wesentlich um die Fragen

- * Welche Wissensbasis liegt der angestrebten Orientierungs- und Handlungskompetenz zugrunde? Über welches deklarative, prozedurale und konditionale Wissen (vgl. hierzu Dörig

1994) muß ein Mensch verfügen, um sich etwa in ökonomischen Systemzusammenhängen zurechtzufinden und hierin kompetent und verantwortlich handeln zu können? (*Die Frage nach der wissensstrukturellen Lernzieldefinition*).

- * Mit welchem Vorwissen, welchen Erfahrungen und welchen inhaltlichen Interessen sind die Menschen ausgestattet, die sich institutionalisierten Lernangeboten aussetzen oder selbstorganisierten Lernprozesse anstreben? (*Die Frage der individuellen Lernvoraussetzungen*).
- * Mit welchen Gegenständen - Phänomenen, Sachverhalten, Systemen und Prozessen, welchen Ideen, Theorien und begrifflichen Konzepten, welchen Techniken und Verfahren der natürlichen, technischen, sozialen und kulturellen Welt sollen Menschen sich auseinandersetzen, um ihr Wissen, Verstehen und Können in der gewünschten Richtung zu entwickeln? (*Die Fragen der Inhaltsauswahl und -strukturierung*).
- * Wie können diese Lerngegenstände so in den Wahrnehmungs- und Handlungsbereich der Lernenden gestellt werden, daß diese sich mit ihnen aktiv lernend auseinandersetzen können und daß die zentralen Merkmale dieser Lerngegenstände erhalten bleiben? (*Die Frage der strukturellen und medialen Repräsentation der Lerngegenstände*).
- * Wie sollte der Lernprozeß zeitlich so strukturiert werden, daß die Komplexität und damit auch die Sinnhaftigkeit der Lerngegenstände erfahrbar wird, ohne die Lernenden durch übergroße Komplexität zu überfordern? (*Die Frage der Sequenzierung des Lernhandelns*).

Bei genauer Betrachtung handelt es sich hierbei um die Grundfragen bildungstheoretischer Didaktik, wie sie Wolfgang Klafki (1980) in seiner didaktischen Analyse dargestellt hat (vgl. hierzu auch Dubs 1996, S. 178). Es geht um die Herausforderung, auf einer inhaltlichen Ebene jene Gegenstände zu definieren und dem erkennenden Handeln der Lernenden zugänglich zu machen, die in exemplarischer Weise die Einsicht in Grundprobleme, Grundstrukturen und grundlegende Verständnismuster relevanter Lebensbereiche erlauben. Die Handlungsperspektive, vor allem der Rückgriff auf das theoretische Instrumentarium der Handlungs- und Kognitionspsychologie, eröffnet grundsätzlich neue konzeptuelle Möglichkeiten, in der Beantwortung dieser Fragen weiterzukommen, als es die bildungstheoretische Didaktik hat leisten können. Der Versuch, die Bearbeitung dieser inhaltlich akzentuierten Probleme zu umgehen oder definitorisch auszublenden, bedeutete nach unserem Verständnis eine unzulässige Verkürzung der pädagogischen Aufgabenstellung.

3 Berufsausbildung - Anachronismus oder Orientierungspunkt in Zeiten des lebenslangen Lernens?

3.1 "Importperspektive" versus "Exportperspektive"

Mit unseren Ausführungen zum Konzept der Handlungsorientierung im Kontext eines wirtschaftspädagogischen Problemverständnisses haben wir bereits den zweiten Problemkontext berührt, den wir unter der gegebenen Thematik ansprechen wollen: Die Frage nämlich, welche Auswirkungen die Programmatik lebenslangen Lernens auf den traditionellen Kernbereich berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexions- und Entwicklungsarbeit haben wird: Auf die berufliche Erstausbildung, insbesondere jene Form, die im Zusammenwirken von Betrieb und Berufsschule im dualen System stattfindet.

Zugespitzt läßt sich die zu diskutierende Frage so formulieren: Führt nicht die Programmatik des lebenslangen Lernens notwendig zu einer Aufgabe des traditionellen biographischen Verlaufsmodells, wonach auf eine Phase allgemeiner Schulbildung eine Phase der mehr oder weniger direkten Ausbildung bzw. Vorbereitung auf einen Beruf folgt und wonach dieser biographischen "Lern- und Ausbildungsphase" die Phase der Erwerbsarbeit folgt, in der die zuvor erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung kommen. Lernen und Arbeiten - so eine der Kernbotschaften des lebenslangen Lernens, werden sich immer stärker durchdringen, immer mehr als komplementäre Aspekte menschlicher Existenz begriffen und auch im Zeitverlauf immer stärker miteinander verwoben. Verliert hiermit die berufliche Erstausbildung - und mit ihr deren Institutionen - nicht ihren Gegenstand, ihr Handlungs- und Problemfeld. Wird die Berufsausbildung unter dem Signum des lebenslangen Lernens zu einer Einstiegsphase in das System der Weiterbildung degenerieren und lassen sich ihre didaktischen Fragestellungen damit nicht jenen eines lebenslangen Lernens bzw. einer Weiterbildungsdiagnostik subsumieren?

Mit unseren Ausführungen zur Handlungsorientierung haben wir eine alternative Deutung der sich abzeichnenden Situation vorgenommen, die sich in folgender Weise pointieren läßt. Stärker als vermutlich jeder andere Bereich der Bildungssysteme hat die Berufsbildungspolitik, haben die Lernorte der beruflichen Bildung und hat schließlich auch die Theorie der beruflichen Bildung - also primär die Berufs- und Wirtschaftspädagogik - sich in den vergangenen Jahren aus einer Perspektive der "Kompetenzorientierung" heraus mit den Dysfunktionalitäten vorgefundener Strukturen in ihrem Subsystem auseinandergesetzt (s. z. B. Reetz 1984; Reetz/Seyd 1983 oder Achtenhagen/Tramm u. a. 1992) und auf unterschiedlichsten Ebenen (Klassen, Schulen, Ministerien, Landesinstitute, Studienseminare und Universitäten) curriculare und didaktische Alternativen zum vorfindlichen System entwickelt und erprobt (s. z. B. Achtenhagen/John 1988; 1992). Eine Rezeption der hierbei entwickelten Problemsichten, Lösungsansätze und Handlungserfahrungen (etwa anhand der Denkschrift der Senatskommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Berufsbildungspolitik oder der Berichte aus dem DFG-Forschungsschwerpunkt zu Lehr-Lern-Prozessen in der kaufmännischen Erstausbildung, wie sie etwa in den Beiheften 13 und 14 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik dokumentiert sind) böte die Chance, das Konzept des lebenslangen Lernens problemgerechter zu formulieren sowie die verwendeten Begriffe und Konstrukte besser zu fundieren und auf ihre Leistungsfähigkeit hin zu reflektieren ("neue Elementarbildung", "Schlüsselqualifikationen", "Kompetenzorientierung", "selbstorganisiertes Lernen" u. v. a. m.). Darüber hinaus bestünde auch die Gelegenheit, sehr unmittelbare curriculare und didaktisch-methodische Anleihen bei der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu machen, dabei viele der programmatischen Leerstellen in der Vision lebenslangen Lernens auszufüllen und so vor allem auch auf der Ebene der inhaltlichen Ausgestaltung der erforderlichen Lernprozesse weiterzukommen.

Wir gehen mithin aus der Sicht der Wirtschafts- und Berufspädagogik davon aus, daß die Berufsbildung und ihre Theorie sich bereits seit einer Reihe von Jahren intensiv und konstruktiv mit den Herausforderungen auseinandersetzen, wie sie im Themenkreis des lebenslangen Lernens etwa Dohmen in seiner Programmschrift zusammenfasst. Die von Dohmen vorgetragene und zu bildungspolitischen Leitlinien verdichteten Postulate versprechen für die Berufsbildung und die Berufsbildungsforschung aufgrund ihrer Vagheit und Allgemeinheit wenig konkret-praktische Anregungen. Statt eines *Imports* der Problemsicht und der Gestaltungsideen aus dem Diskussionskontext lebenslanges Lernen scheint es uns mithin viel eher angebracht und aussichtsreich, Problemsichten, Konzeptualisierungen, curriculare und didaktische Modelle sowie auch Forschungs- und Entwicklungsansätze aus dem Feld der Berufsbildungsforschung in die Debatte um das lebenslange Lernen zu *exportieren*. Selbstkritisch

gewendet bedeutet dies freilich zugleich auch, Fragen des Zusammenhangs von Aus- und Weiterbildung, von beruflichem und allgemeinem Lernen und schließlich auch von selbstorganisiertem Lernen unter Nutzung neuer technischer Optionen zukünftig in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung noch konsequenter zu verfolgen

Wir wollen diese recht summarische Aussage im folgenden unter drei inhaltlichen Schwerpunkten konkretisieren und pointieren.

3.2 Die Perspektive der Beruflichkeit von Arbeit und Ausbildung

Für das deutsche Berufsbildungssystem ist das Konstrukt der Beruflichkeit konstitutiv, das traditionell auch im Beschäftigungssystem als zentrales Ordnungsprinzip fungiert und das - damit ursächlich eng verknüpft - auch unter kulturell-ethischen Gesichtspunkten im deutschen Kulturkreis spätestens seit Luther eine hohe Wertigkeit genießt. Ausbildung ist in Deutschland *Berufsausbildung*, sie zielte traditionell und sie zielt in der Wahrnehmung vieler Betroffener noch immer - orientiert am klassischen Handwerksmodell - darauf ab, auf einen lebenslang auszuübenden, in seinen Anforderungsmerkmalen weitgehend statischen Beruf vorzubereiten. Zugleich war mit dem Beruf nicht nur ein spezifisches Qualifikationspotential bezeichnet, sondern zugleich ein wesentlicher Referenzpunkt im Hinblick auf sozialen und (tarif-)rechtlichen Status und auf die persönliche Identität (vgl. dazu Beck/Brater/Daheim 1980).

Aus der Sicht des lebenslangen Lernens könnte Beruflichkeit gesellschaftlicher Arbeit nur als ein Relikt einer ständischen oder kollektivistischen Gesellschaft verstanden werden, scheint sie doch durch die in den Ausbildungsordnungen allgemein und verbindlich festgelegten Berufsbilder nachdrücklich die Ausformung *individueller* Qualifikationsprofile zu behindern. Interessanter Weise setzt sich Dohmen (1996) in seinen Leitlinien einer modernen Bildungspolitik - so der Untertitel seiner Expertise - weder mit dem Konzept der Beruflichkeit noch mit der beruflichen Erstausbildung auseinander, obwohl er etwa den Konsequenzen seiner Konzeption für die Schule, die Hochschule und die Weiterbildung jeweils ein eigenes Kapitel widmet. Beide Aspekte scheinen in der "offenen Lerngesellschaft" mit ihren individualisierten Lernpfaden und Kompetenzbündeln keinen Platz zu haben.

Eine solche Sicht ist hingegen keineswegs neu, sondern dominiert - in unterschiedlichen Ausprägungen - das Beschäftigungs- und Rekrutierungssystem in einer ganzen Reihe von Ländern, so paradigmatisch in den USA, in Großbritannien und in Japan. Schließlich ist auch die Weiterbildungslandschaft in Deutschland ausgesprochen heterogen und weitestgehend unabhängig von staatlichen Ordnungs- und Regelungsbemühungen gewachsen. Es ist eine verbreitete und auch in der Schrift von Dohmen erkennbare Option, dieses Vorbild bis hinein in den Ausbildungsbereich zu prolongieren.

Nach unserer Überzeugung muß, wer über Konzepte lebenslangen Lernens nachdenkt, zugleich die Frage nach der Beruflichkeit von Arbeit und Ausbildung sorgfältig reflektieren und zu einer überzeugenden Antwort gelangen. Dabei ist es in der berufsbildungspolitischen Diskussion unbestritten, daß ein modernes Konzept von Beruflichkeit nur ein dynamisches, für Differenzierungen und individuelle Akzentuierungen offenes Konzept sein kann. Damit wird jedoch zugleich deutlich, daß es einen breiten Konsens dahingehend gibt, in bezug auf die Erstausbildung grundsätzlich am Konzept der Beruflichkeit festzuhalten und die damit verbundenen positiven Leistungen zu bewahren (Arbeitsmarkttransparenz, Komplexitätsreduktion, Orientierungssicherheit, berufliche Flexibilität). Im Hinblick auf die Weiterbildung hingegen konkurrieren Ideen einer stärkeren Formalisierung durch die staatliche Sanktionierung praktisch bewährter Weiterbildungscurricula in Form von Weiterbildungsordnungen mit Vor-

stellungen modularisierter Weiterbildungskonzepte nach britischem Vorbild. Beide Varianten jedoch bleiben deutlich entfernt von jenen der Beliebigkeit oder den spezifischen betrieblichen Anforderungen anheimgestellten Individualcurricula, die auf der Linie eines konsequent selbstgesteuerten lebenslangen Lernens lägen.

Aufgrund der sozial- und tarifpolitischen Konstellation, des ordnungspolitischen Grundkonsenses hinsichtlich der Zuständigkeits- und Verantwortungsbalance im Bereich der beruflichen Bildung und nicht zuletzt aus der erkennbaren Konvergenz politisch-pädagogischer Leitbilder, arbeitsmarktpolitischer Erfordernisse und betriebswirtschaftlicher Interessen im Hinblick auf anzustrebende Grundmuster beruflicher Kompetenz gehen wir davon aus, daß eine strikte Individualisierung beruflicher Qualifikationsprofile ebensowenig zu erwarten ist wie eine eindimensionale Anbindung an kurzfristige betriebliche Erfordernisse.

Die besondere Herausforderung wird darin bestehen, eine Balance von relativ einheitlicher, eher breiter angelegter beruflicher Grund- und Fachbildung und sich zunehmend stärker ausdifferenzierender Profilbildung zu erreichen, wobei die Grenze zwischen diesen Bereichen nicht länger an jener von Erstausbildung und Weiterbildung liegen wird.

In diesem Feld bestehen insgesamt erhebliche Forschungsbedarfe und Gestaltungsaufgaben; beides ist durch die Adaptation programmatischer Formeln aus internationalen Programmen oder durch den Import ausländischer Modelle nicht zu ersetzen.

3.3 Die synchrone Perspektive: Zum Verhältnis allgemeinen und beruflichen Lernens

Die Grenzziehung zwischen beruflichem und allgemeinem Lernen, zwischen der Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufes und dem Lernen für andere Orientierungs- und Handlungsfelder (Familie, Konsum, Freizeitgestaltung, gesellschaftliche/politische Mitwirkung) verwischt sich unter dem Signum pragmatisch orientierter Curricula zunehmend. Wo Bildung interpretiert wird als Befähigung zum kompetenten und verantwortlichen Handeln und zur sinnstiftenden Orientierung in komplexen Lebenszusammenhängen, dort ist eine grundsätzliche Überlegenheit oder auch nur Andersartigkeit allgemeiner gegenüber beruflicher Bildung nicht länger nachvollziehbar. Aus diesem Zusammenhang heraus gewinnt die alte Forderung nach Gleichwertigkeit beruflicher gegenüber allgemeiner Bildung ein starkes Argument; die alte Kerschensteinersche These, daß die Berufsbildung "an der Pforte zur Menschenbildung" stehe, erhält einen modernen Sinn: Mit dem exemplarischen Erwerb von Handlungs- und Orientierungskompetenz in einer beruflichen Domäne verbindet sich zugleich die Möglichkeit einer umfassenden allgemeinen Förderung grundlegender pragmatischer Kompetenzen und Einsichten.

Vor diesem Hintergrund kann jedoch auch in umgekehrter Blickrichtung argumentiert werden, daß nämlich eine entspezialisierte Allgemeinbildung die berufliche Erstausbildung ersetzen könnte und die Erfüllung der besonderen betrieblichen Anforderungen dann über betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen sicherzustellen wäre. Dies entspricht im wesentlichen der japanischen Qualifizierungsstrategie, läßt sich aber auch mit dem französischen Modell einer weitgehend schulisch akzentuierten Ausbildung verbinden.

Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, daß der hier vollzogene Umkehrschluß in dieser Form schon logisch nicht haltbar ist, und dieser Sachverhalt ist in der wirtschafts- und berufspädagogischen Diskussion spätestens seit der Diskussion über das Schlüsselqualifikati-

onskonzept von Mertens in den 70er Jahren Allgemeingut: Formale Fähigkeiten lassen sich einerseits nicht oder nur in äußerst begrenztem Maße inhaltsunspezifisch, abstrakt-allgemein vermitteln und andererseits setzt Urteils- und Handlungsfähigkeit in einer Domäne ein differenziertes und vielfältig vernetztes bereichsspezifisches Wissen voraus. Hieraus ergibt sich zunächst die Konsequenz, daß auf praktische Anwendung in Handlungs- und Problemsituationen gerichtete Lehr-Lernprozesse situiert, d. h. im Kontext realer oder realitätsbezogen simulierter (realitätsanaloger) Lernumwelten erfolgen sollten. Weiterhin ist auch im Hinblick auf die Transferwirkung beruflicher Lernprozesse anzumerken, daß dieser nicht voraussetzungslos zu erwarten ist, sondern daß der Transfer von Fähigkeiten und Wissen im Lernprozeß systematisch angebahnt und geübt werden muß. Von entscheidender Bedeutung sind hierfür einerseits Prozesse der Dekontextualisierung, der begrifflichen Reflexion und Systematisierung situations- und fallbezogen erworbenen Wissens. Andererseits gilt es auch für die Handlungsfelder, in die hinein der Transfer geleistet werden soll, daß die für diese Domäne jeweils grundlegenden oder kategorialen Strukturen spezifisch erarbeitet werden müssen. Alle drei Lernebenen - Erfahrungsbildung in ausgewählten realen oder modellierten realitätsanalogen Lernumwelten, die begriffliche Reflexion und Systematisierung dieser Erfahrungen und schließlich die Übertragung in andere Domänen und deren ergänzende strukturelle Elaboration werden und können sich nicht zufällig und unvorbereitet ereignen, sondern bedürfen der sorgfältigen Anbahnung und Begleitung durch didaktische Experten und der vorherigen wissenschaftlichen Analyse der grundlegenden curricularen Strukturen.

Festzuhalten bleibt aus unserer Sicht, daß einerseits eine berufliche Grundbildung nicht durch eine abstrakt angelegte vertiefte Allgemeinbildung ersetzt werden kann und andererseits, daß anspruchsvolle berufsbezogene Lernprozesse immer auch geeignet sind, Lernprozesse für andere Domänen zu fördern und vorzubereiten, so daß auch die berufliche Erstausbildung als Schritt für ein lebenslanges Lernen über den beruflichen Bereich hinaus verstanden werden kann und profiliert werden sollte.

3.4 Die diachrone Perspektive: Zum Verhältnis von Aus- und Weiterbildung

Es ist vollkommen unbestritten, daß angesichts einer sich dynamisch verändernden Lebens- und Berufswelt Prozesse der Weiterbildung zunehmend an Bedeutung gewinnen, und es gibt Stimmen, die in einer Weiterbildungsgesellschaft die berufliche Erstausbildung für letztlich obsolet halten. Alle relevanten Fähigkeiten und Kenntnisse wären "on-the-job" zu erwerben, allgemeine Lernfähigkeiten und andere kognitive und motivationale Voraussetzungen wären in der Allgemeinbildung zu vermitteln. In diachroner Perspektive ist also nach dem Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung zu fragen.

Läßt man die extreme Annahme einer vollständigen Substitution der Berufsausbildung durch Allgemeinbildung und Weiterbildung unter Hinweis auf die Argumente im vorigen Abschnitt außer acht, so bleibt die Frage nach der spezifischen Funktion der Ausbildung im Verhältnis zur Weiterbildung sowie die Frage nach der angemessenen Breite bzw. Enge der Berufsausbildung.

Wir gehen von der These aus, daß die steigende Bedeutung der Weiterbildung vor allem anderen ein Indiz für den wachsenden Qualifikationsbedarf in breiten Bereichen des Beschäftigungssystems ist. Hierauf ist nicht mit einem Ersatz der Ausbildung durch die Weiterbildung angemessen zu antworten, sondern viel eher mit der Frage, wie im Zuge einer Erstausbildung die Voraussetzungen dafür geschaffen werden können, daß die Bereitschaft und die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz

gefördert werden und daß für diese Prozesse eine angemessene Wissensbasis geschaffen wird. Mit anderen Worten: Die Erstausbildung wird nicht verschwinden und sie wird vermutlich auch nicht wesentlich an Bedeutung verlieren, aber sie wird ihre Funktion ändern und damit auch ihr inhaltlich-methodisches Profil. Berufsfertigkeit wird kaum länger Ziel der Berufsausbildung sein können, sondern sie - und hierbei beziehen wir uns besonders auf die Berufsschule - wird sich stärker darauf konzentrieren müssen, systematisch in einen Beruf und die damit korrespondierende sachliche Domäne einzuführen, erste Berufserfahrungen zu eröffnen und zu reflektieren und schließlich u. a. auch die Fähigkeit und die Bereitschaft zur permanenten Weiterbildung zu gewinnen. All dies dürfte sich übrigens nur noch in wenigem von dem unterscheiden, was im Hinblick auf die Verleihung der Hochschulreife als allgemeine Studierfähigkeit bezeichnet wird.

Um nunmehr im Hinblick auf diese propädeutische Funktion der Erstausbildung für lebenslanges Lernen fundiertere Aussagen treffen zu können, wäre es erforderlich, zunächst weitere Klarheit über Ziele, Inhalte und Organisationsformen der Weiterbildung zu gewinnen. Wir stoßen hier wieder auf den unter dem Aspekt der Beruflichkeit behandelten Fragenkomplex, speziell auf die Frage, ob denn angesichts denkbarer oder gar zu erwartender stark individualisierter Weiterbildungscurricula nicht von vornherein jede Möglichkeit auszuschließen sei, hierauf im Zuge obligatorischer, einheitlicher Lernangebote vorzubereiten. Allenfalls allgemeinste Fähigkeiten und Fertigkeiten könnten als gemeinsamer Nenner bleiben und eben diese wären angemessener im allgemeinen Schulwesen zu vermitteln.

Wir halten diese Argumentation für falsch. Auch bei stark individualisierten beruflichen Weiterbildungspfaden wird es einerseits zumindest für eine überwiegende Gruppe der beruflich Tätigen formal vergleichbare Qualifikationsanforderungen geben: Orientierungs- und Handlungsfähigkeit als Grundlage selbständiger, teamorientierter Aufgaben- oder Fallbearbeitung bei stärkerer Betonung des Aufbaus grundlegender Einstellungen, Wertmuster und kognitiver Verständnis- und Erklärungsmuster einerseits und selbstorganisiertes Lernen unter Einbeziehung der neuen Informationsnetze als methodisches Prinzip andererseits. Komplementär dazu wird es zugleich auch domänenenspezifisch weiterhin einen gemeinsamen inhaltlichen Kern beruflicher Kompetenz geben. Diesen zu identifizieren wäre eine zentrale Aufgabe (wirtschafts-)beruflicher Curriculumforschung, weil hierauf bezogen zum einen breit interessierende Weiterbildungsangebote zu konzipieren wären, zum anderen aber vor allem auch, weil hierauf bezogen Schwerpunkte der Erstausbildung zu definieren wären.

Beispiele für solche inhaltlichen Kerne ökonomischer Kompetenz (nicht nur im beruflichen Bereich) könnten sein:

- die Fähigkeit zum vernetzten Denken in ökonomischen Systemzusammenhängen unter Nutzung einer komplexen fachlichen Wissensbasis sowie methodischer Ansätze zur Systemanalyse und -modellierung;
- die Förderung der Bereitschaft und der Fähigkeit zum marktchancenorientierten Handeln unter kalkulierte Risiko (Entrepreneurship);
- die Relativierung klassisch-ökonomischer Rationalitätskriterien unter Aspekten der langfristigen Systemstabilisierung, der sozialen Verantwortung, ökologischer Aspekte u. a. m.

Der Versuch einer Identifikation derartiger Kerne weist weitgehende Parallelen zur Frage nach der Substanz kategorialer Bildung auf; er ist jedoch nicht über allgemeine bildungstheoretische Reflexionen umfassend zu beantworten, sondern nur domänenspezifisch unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher Paradigmen, Theorien und Begriffssysteme sowie un-

ter Beachtung des Normensystems und des Erfahrungswissens der beruflichen Praxis. In diesem Sinne wäre die Suche nach kategorialen Strukturen einer Praxisdomäne als ein im Kern zwar hermeneutischer, jedoch im Ablauf wesentlich auf empirische und ideologiekritische Methoden angewiesener Prozeß zu verstehen.

4 Wirtschaftsberufliche Curriculumforschung unter dem Aspekt förderlicher Tendenzen für lebenslanges Lernen

4.1 Zur Akzentuierung des lebenslangen Lernens in der wirtschaftsberuflichen Curriculumforschung

Berufs- und wirtschaftsberufliche Curriculumforschung bezieht sich schwerpunktmäßig auf institutionalisierte Bildungsprozesse in der Phase der beruflichen Erstausbildung in nicht-akademischen Berufen. Die vorherrschende institutionalisierte Form der Berufsausbildung in Deutschland ist das durch die Beteiligung von Betrieb und Schule (Sekundarstufe 2) gekennzeichnete sogenannte duale System. Wir konzentrieren uns hier auf wirtschaftsberufliche, d.h. auf eine auf kaufmännische Berufe und Tätigkeiten gerichtete Curriculumforschung.

Bei der Erörterung wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und -forschung unter dem Aspekt förderlicher Tendenzen für lebenslanges Lernen gehen wir einerseits davon aus, daß wesentliche Zielvorstellungen aus der Programmatik des lebenslangen Lernens im Bereich der Berufsbildung (Sekundarstufe 2) bereits seit längerem verbreitet sind und dort zum bevorzugten Gegenstand wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und -forschung gehören. Andererseits resultieren aus der Betonung eines lebenslangen Lernens auch erweiterte Funktionen bzw. Akzentsetzungen in der Berufsbildung. Nach den Zielvorstellungen in der Programmatik des lebenslangen Lernens erwachsen den institutionalisierten Lernprozessen in der Jugendzeit zusätzlich folgende Funktionen:

- Fundierung des lebenslangen Lernens durch Kompetenzentwicklung und Vermittlung einer Grundmotivation für lebenslanges Lernen,
- Schaffung einer Lernkultur, die zum Weiterlernen *motiviert*,
- Hinführung zum *selbständigen* Lernen und zur selbständigen Nutzung von Informationsmöglichkeiten,
- Öffnung für außerschulische Lebens- und *Medienerfahrung* und für Praxis,
- Ermutigung zur *Kreativität*, zu innovativem Denken, Planen und Handeln,
- Vorbereitung auf - weniger fachsystematisches als - *problemlösendes* fächerübergreifendes Lernen (W. Dohmen 1996, S. 76).

Unter diesem Aspekt erörtern wir Theorien und Befunde wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung in den drei Schwerpunkten:

Ziele - Inhalte - Lernprozesse

4.2 Zur Akzentuierung des Zielsystems in der Berufsbildung unter dem Aspekt der Förderung von lebenslangem Lernen

Die gravierendsten Veränderungen des beruflichen Zielsystems machten sich Mitte der 80er Jahre geltend. Sie erfolgte aus Gründen schneller berufssituativer Veränderungen der betrieb-

lichen Anforderungen an eine berufliche Handlungsfähigkeit, die den wachsenden Flexibilitätsbedürfnissen der Betriebe entsprach. Berufssoziologische Befunde verweisen darauf, daß die organisatorischen Veränderungen im Beschäftigungssystem zu einer Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf untere Hierarchieebenen führte, so daß hier neben neuen arbeitsprozeßbezogenen, vor allem auch neue soziale Fähigkeiten verlangt wurden. Schließlich beanspruchten diese neuen Organisationsformen sehr viel stärker als vorher die *Fähigkeit zum autonomen Handeln*, zur *selbständiger Problemlösung*. Aufgrund der Befunde wird eine Neuorientierung der Berufsbildung für notwendig gehalten, in der neben dem berufsfachlichen Kern solche Ausbildungsinhalte erscheinen, die zu *“Flexibilität, Mobilität, Beherrschung und Gestaltung von Veränderungsprozessen befähigen”* (Benteler / Fricke 1988).

Diese Neuordnung findet ihren adäquaten Ausdruck im Konzept der *Schlüsselqualifikationen*, dessen Grundgedanken bereits Anfang der 70er Jahre von Mertens aus arbeitsmarktpolitischen Gründen aufgewiesen worden waren (Mertens 1974). Dabei zielt der Terminus *“Schlüsselqualifikationen”* nicht primär auf Qualifikationen, sondern auf *Kompetenzen*, die er als Metapher transportieren hilft.

Zuvor hatte Heinrich Roth (1971) in seiner *“Pädagogischen Anthropologie”* das Bild vom handelnden, bildsamen, entwicklungsfähigen Menschen entworfen, der in *lebenslangen* Lern- und Sozialisationsprozessen seine Persönlichkeit gewinnt. Dies geschieht durch Entwicklung

- seiner *Selbstkompetenz* (persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten wie moralische Urteilsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Initiative usw.),
- *Sach- und Methodenkompetenz* (allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, wie Abstraktionsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit) und
- seiner *Sozialkompetenz* (sozial- und marktkommunikative Fähigkeiten).

Mit einer derartigen persönlichkeits- und kompetenztheoretischen Begründung der Schlüsselqualifikationen sowie mit der kognitions- und handlungstheoretischen Orientierung ihrer Vermittlung gewinnt die Berufsbildung ein neues curriculares Zielsystem, das geeignet ist, berufliche Bildung aus funktionalistischer Verengung zu lösen und fachliche mit allgemeinen Lernzielen zu verbinden. D.h., der Prozeß der *Qualifizierung* wird um die Dimension der *Kompetenzentwicklung* erweitert.

Inzwischen hat der Gedanke der Kompetenzentwicklung (Vgl. Beck/Dubs 1998) im neueren Zielsystem der beruflichen Bildung über zahlreiche Modellversuche Eingang in die Lehrpläne und die betrieblichen Ausbildungspläne gefunden (Reetz/Seyd 1995). Das Konzept der Kompetenzentwicklung über handlungsorientiertes Lernen stößt bei seiner Realisierung jedoch immer noch auf Praktiken einer behavioristischen Lernzielorientierung aus den 70er Jahren. Diese Programmatik behavioristischer Lernzielorientierung behindert jedoch die berufliche Kompetenzentwicklung u. a. deshalb, weil sie zu einer Wissenszerstückelung führt, die die Transferproblematik verschärft und eher *“träges”* als handlungsrelevantes Wissen zur Folge hat (Prenzel / Mandl 1992; Reetz 1996).

Untersuchungen zur Prüfungspraxis in kaufmännischen Berufen zeigen, daß diese Tendenz negativ verstärkt wird, wenn Industrie- und Handelskammern sogenannte programmierte Prüfungsaufgaben bevorzugen (Aufermann/Hofmeister 1997).

Im Zuge der Veränderungen des Zielsystems der beruflichen Bildung in Richtung Kompetenzentwicklung entsteht weiterer *Forschungsbedarf*. Dieser betrifft unter anderem

- die “Bestandsevaluation” hinsichtlich der Akzeptanz und Realisierung kompetenzentwickelnden wirtschaftsberuflichen Lernens in der pädagogischen Praxis der Schulen und Betriebe,
- weitere Untersuchungen zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen und zur Konzeptionierung von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen als Entwicklungsziele für lebenslanges Lernen,
- Erprobung / Evaluation von Konzepten, handlungsorientierten kompetenzentwickelnden Lernens in verschiedenen beruflichen Ausbildungsgängen, auch im Hinblick auf selbständiges, sozial verantwortliches unternehmerisches Handeln.

4.3 Zur Akzentuierung der Lerninhalte in der wirtschaftsberuflichen Curriculumforschung unter dem Aspekt der Förderung von lebenslangem Lernen

In der Programmatik des lebenslangen Lernens werden Ansprüche an *inhaltliche* Dimensionen des Lernens, wenn überhaupt, dann nur sehr zurückhaltend formuliert. Dabei finden sich eher skeptische Einschätzungen, etwa zum “fachsystematischen Lernen” gegenüber den Vorzügen des “informellen Lernens”. Demgegenüber werden sehr viel häufiger informelle “lebensnahe”, “alltags- und lebensweltbezogene” Lernanlässe oder Formen des selbstgesteuerten Lernens als bedeutsam akzentuiert (Dohmen 1996, S. 36 und 42).

Vor allem im Zusammenhang des stark individualisiert gesehenen informellen Lernens erscheint die Frage der Inhaltsauswahl wenn nicht gar beliebig, so doch naturalistisch dem selbstorganisatorischen Talent des einzelnen überlassen. Ähnliches gilt auch für die reflexive Verarbeitung der Lernanlässe. Damit entstünde dann das Problem, im *Kasuismus* des Lernens Anschluß an eine klärende, wissenschaftlicher Prüfbarkeit zugängliche *Systematik* zu finden. Weiterhin entsteht aus einer solchen Sichtweise leicht ein *dualistisches Lernkonzept*. D.h., daß Lerngegenstand und Lernmethode als voneinander getrennt angesehen werden, wobei in diesem Falle die Lernmethode als wichtiger erachtet wird.

In der wirtschaftsberuflichen Curriculumforschung ist vor allem die andere entgegengesetzte Variante des dualistischen Lernkonzepts in Erscheinung getreten: Die Betonung *stofforientierten* Lernens mit prinzipieller Beliebigkeit der Vermittlungsmethode. Die Innovationen der wirtschaftsberuflichen Curriculumentwicklung sind deshalb seit längerem darauf gerichtet, ein kompetenzorientiertes Lernen zu *implementieren*, das dem Konzept der Schlüsselqualifikationen und der Persönlichkeitsentwicklung entspricht. Diese Absicht ist realisierbar mit dem Konzept des handlungsorientierten Lernens, das wiederum auf modernen Ansätzen der Handlungs- und Kognitionspsychologie basiert (Tramm 1992, S. 18ff; Tramm/Rebmann 1997).

Demzufolge wird der lange vorherrschende Dualismus von *Lernen* als Erwerb von Vorratswissen und *Handeln* als Anwendung von vormals gelerntem Wissen abgelöst durch ein Konzept, in dem zwischen Tun und Denken, zwischen Handlung und Begriff ein *Kontinuum* besteht. Daraus resultiert ein integratives Lernkonzept mit dem kurzphasigen Rhythmus *Handeln - Lernen (Reflexion und Abstraktion) - Handeln*. Es unterscheidet sich von dem langphasigen Rhythmus *Wissenserwerb - Anwendung* vor allem dadurch, daß dem Handeln nicht erst beim Anwenden, sondern bereits beim Erwerb von Wissen eine große Bedeutung zukommt.

Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, zur Sicherung von Motivation und Transfer die Lernprozesse und Curricula so zu gestalten, daß für den Lernenden der Zusammenhang von Theorie und Praxis schon im Lernprozeß gestiftet wird. Nach vorliegenden Untersuchungen sind es gerade die dabei entstehenden Entdeckungs- und Kompetenzerlebnisse sowie die Einsichten in den Verwendungszusammenhang des Wissens, die dauerhafte Motivation erzeugen (Le-walter/Krapp et.al. 1998; Prenzel/Drechsel/Kramer 1998).

Kompetenzen sind menschliche Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen. D.h., daß das Individuum das anforderungsgerechte Verhalten jeweils aktuell generiert. So z. B., wenn bei einer beruflich-fachlichen Problemstellung alte und neue Informationen interpretiert und lösungsgerecht transformiert werden. Wir sprechen in diesem Fall von *Sachkompetenz*, als allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit des Individuums, d.h., als Fähigkeit zu sacheinsichtigem und problemlösendem Denken und Handeln. Die Sachkompetenz kann nicht losgelöst betrachtet werden von Methodenkompetenz, humaner Selbstkompetenz und Sozialkompetenz (Reetz 1990).

Eine spezifische Form der Sachkompetenz ist die sogenannte Fachkompetenz. Mit ihr ist die Fähigkeit benannt, sachstrukturelles Wissen (deklaratives Wissen), Handlungswissen (prozedurales Wissen), und insbesondere strategisches Wissen (Meta-Wissen) so aufeinander zu beziehen, daß bereichsspezifische Problemlösungen anforderungsgerecht gelingen.

Ergebnisse der Problemlösungs- und der Experten-Novizen-Forschung bestätigen die hohe Relevanz des bereichsspezifischen Wissens, auch des deklarativen Wissens, für Transfer- und Problemlösungsfähigkeit (Lass/Lüer 1990, S. 300), durch die die Sach- und Fachkompetenz charakterisiert ist. Beim kompetenzentwickelnden Lernen, das ja für lebenslanges Lernen als besonders wichtig erachtet wird, darf also deklaratives, systematisches Begriffswissen keineswegs vernachlässigt werden; denn Begriffe sind nicht nur "Abkömmlinge" sondern auch "Werkzeuge" des Handelns (Aebli 1980). Mithin gewinnt systematisches Wissen instrumentellen Charakter für Handeln, ist also konstitutiv für Handlungskompetenz. Daraus resultiert eine curriculare Organisation, in der *kasuistische Lernanlässe stets auch auf Systematik bezogen* werden, bzw. beziehbar sind.

In bezug auf wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung gilt es dabei sicherzustellen, daß kein "träges", sondern flexibles Wissen entsteht, d.h., ein Wissen, das zu kreativen Transferleistungen und zu vernetztem Denken befähigt. Voraussetzung für Transferleistungen, d.h. für erfolgreiche Rekonstruktion bekannter oder ähnlicher Strukturen in einer neuen Problemsituation ist das *Erschließungswissen*. Zum Erschließungswissen gehören exemplarische Kategorien (kategoriale Bildung), Schlüsselbegriffe, "key-ideas" bzw. "basic-concepts" (Bruner 1970, S. 30ff), also das Gegenteil von "trägem Wissen" (Renkl 1994). Bezogen auf wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung bedeutet dies eine Entwicklung ökonomischer Kompetenz über kategoriale Einsichten z. B. in das Verhältnis von Marktchancen und Risiken, Kosten und Leistungen, Investitionen und Erträge, Liquidität und Verschulden u. a.. Das Erschließungspotential derartiger Kategorien ist nur über sinnverstehendes Lernen in komplexen Situationszusammenhängen zu vermitteln. Dabei sind unterschiedliche Kontexte und die Einnahme unterschiedlicher mehrfacher Perspektiven Voraussetzung für die Förderung von Transferfähigkeit in vertikaler und lateraler Hinsicht (Tramm/Preiß 1996, S. 10f). Das Beispiel "Liquidität und Verschulden" etwa zeigt, daß ökonomische Kompetenz - aus konkreten betrieblichen Problemstellungen erarbeitet - zunächst die Unternehmens- und Managementperspektive, sodann die Sachbearbeiter- und Arbeitnehmerperspektive betrifft. Das starke Anwachsen der Verschuldung öffentlicher und privater Haushalte z. B. signalisiert die Bedeutsamkeit gerade auch der Perspektiven des Konsumenten und der Haushalte. Hier geht

es um die sachbereichsinterne, ansatzweise auch um eine bereichsüberschreitende Erschließung neuer Gebiete und Probleme mit vergleichbaren Strukturen.

In dem Maße, in dem die wirtschaftsberufliche Curriculumentwicklung derartige Perspektivenvielfalt in sich aufnimmt, werden die kognitiven und auch die motivationalen Voraussetzungen für späteres Weiterlernen geschaffen. Insofern ist derartiges kategoriales Erschließungswissen, das deklaratives, prozedurales und Meta-Wissen umfaßt, auch ein Wissen mit *Anschlußfähigkeit* (Baumert et.al. 1997, S. 10f) für nachfolgendes Lernen. Das BLK-Gutachten zum mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht betont zu Recht gerade diese Anschlußfähigkeit des Wissens, setzt diese jedoch zur *Anwendbarkeit* in einen Gegensatz, dem aus Berufsbildungsperspektive nicht gefolgt werden kann. Vielmehr sind den Prinzipien von (vertikaler) Anschlußfähigkeit und (lateraler) Anwendbarkeit nicht zuletzt auch aus motivationalen Gründen gleichermaßen Geltung zu verschaffen; wesentlich ist dabei, daß den Lernenden ihr jeweiliger Kompetenzzuwachs auch erfahrbar gemacht wird (Prenzel 1993). Zur curricularen Voraussetzung gehört dabei eine kohärente und eine kumulative Sequenzierung des Stoffes. Daß auch und gerade komplexere Lernformen geeignet sind, derartige kumulativ-spiralige (statt epochenhafter) Sequenzierung effizient werden zu lassen, zeigen jüngste Untersuchungen zur wirtschaftsberuflichen Curriculumentwicklung (vgl. Tramm/Rebmann 1997).

Eine für das lebenslange Lernen bedeutsame Frage wäre, inwieweit bei lateraler und vertikaler Erschließung bereichsspezifische Grenzen überschritten werden können. Eine allgemeine, wissens- und inhaltsenthobene Transfer- und Problemlösefähigkeit ist dabei besonders nach den Erkenntnissen der Problemlöseforschung auszuschließen. Gleichwohl zeigt die Kreativitätsforschung, daß die möglichst breite Wissensbasis als Erzeugungs- bzw. Generierungswissen benutzt werden kann. Mit Hilfe eines derartigen Wissens kann über kreative Problemlösungsleistungen, auch *sachbereichsüberschreitend*, neues situationsnotwendiges Wissen zunehmend selbständig generiert werden; und zwar vorzugsweise über Prozesse der Modell- und Analogiebildung unter Anwendung heuristischer Methoden (Bergius 1969, Montada 1972, Messner 1978, S. 200, Reetz 1998).

Mit derartigen Lernprozessen verbindet sich die Zielsetzung einer kreativen "transformativen Kompetenz" als Leitidee einer zukunfts-offenen Bildung (Landwehr 1996, S. 93). Die Förderung derartiger kreativ-produktiver Leistungsfähigkeit ist letztlich eine Frage entsprechender Lernprozeßgestaltung.

In bezug auf die Lerninhalte ergibt sich somit im Hinblick auf das lebenslange Lernen u. a. folgender Forschungsbedarf:

- Untersuchungen zur Ermittlung und Implementation des für berufliches und lebenslanges Lernen relevanten Kernwissens, das als Erschließungswissen fungiert und damit Anschlußfähigkeit im Sinne des lebenslangen Lernens sichert.
- Damit zusammenhängend: Transferforschung im Hinblick auf die individuell selbständige Generierung von neuem situationsnotwendigen Wissen durch sachbereichsinternen (vertikalen) und sachbereichsüberschreitenden (lateralen) Transfer.
- Forschungen zur Ermittlung und Implementation von handlungsorientierten curricularen Strukturen zur Lösung des Problems der Kompatibilität von fachlichen Wissensstrukturen und Handlungsstrukturen: Untersuchungen zur pädagogischen (lernorganisatorischen) Optimierung von Kasuistik und Systematik z. B. im Kontext der dualen Ausbildung.

4.4 Zur Akzentuierung der Lernprozesse in der wirtschaftsberuflichen Curriculumforschung unter dem Aspekt der Förderung von lebenslangem Lernen

Die Befunde wirtschaftsberuflicher Curriculumforschung zeigen, daß sich in der Gestaltung wirtschaftsberuflicher *Lernprozesse* seit den 80er Jahren zunehmend Innovationen Geltung verschaffen, die sich an handlungs- und kognitionstheoretischen Konzepten orientieren. Die stärksten Impulse für die Rezeption handlungs- und kognitionstheoretischer Entwürfe ergaben sich aus der Kritik an den Inhalten und den rezeptiven Vermittlungsformen traditionellen Unterrichts und traditioneller Unterweisung. Damit wurde die kognitiv regulierte Aktivität des lernenden Subjekts in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens - und damit auch des curriculumtheoretischen und unterrichtswissenschaftlichen Interesses - gerückt. Die damit verbundene Abkehr von einer lehrmethodendominanten zweckrationalen Produktionsdidaktik bereitet den Boden für eine interaktionistisch-handlungstheoretisch orientierte Lernprozeßgestaltung, bei der Lernende sich in handelnde Auseinandersetzung mit einer komplexen Lernumwelt begeben. Auf diesen Grundgedanken fußen zahlreiche Modellversuche und curriculare Implementationen, in denen komplexe Lehr-/Lern-Arrangements eingeführt und erprobt wurden; und zwar vor allem in Form von *Unternehmensprojekten* (z. B. Schulze, 1991), *Lernfirmen* (z. B. Kaiser 1987, Halfpap 1987, Kaiser / Weitz 1990, Tramm 1992, 1997, Achtenhagen / Schneider 1993 u.v.a.), *Fallstudien* (z. B. Reetz / Beiler / Seyd 1987; Kaiser 1976) und *Planspielen* (z. B. Getsch 1992, Achtenhagen/Tramm 1992).

Für eine Grundlegung des lebenslangen Lernens ist hierbei zunächst bedeutsam, daß diese Lernumwelten eine Auseinandersetzung mit praxisnahen, offenen, zum Teil unzureichend definierten Problemen ermöglichen, die Schlüsselcharakter für den Erwerb kategorialen Anschluß- und transferfähigen Wissens besitzen. Die dabei notwendige Sicherung einer erschließenden Beziehung zwischen *Kasuistik* und *Systematik* macht eine sorgfältige curriculare Konstruktionsarbeit erforderlich, damit das Lernen problemlösend, entdeckend und zunehmend selbständig vor sich gehen kann, ohne daß dabei die Fundierung durch anschlussfähiges Fachwissen vernachlässigt wird.

In bezug auf *Anschlussfähigkeit* ist von Bedeutung, daß komplexe Lehr-/Lern-Arrangements durchaus eine Sequenzierung im Sinne kumulativer Verknüpfung erlauben (vgl. Tramm/Rebmann 1997). Zudem handelt es sich bei dem genannten Lehr-/Lern-Arrangements um kooperative Formen von Lernen und Arbeiten, die gerade auch *soziale und kommunikative Kompetenzen* befördern helfen (Reetz 1997).

Die Betrachtung beruflicher *Kompetenzentwicklung* im Zuge handlungsorientierten Lernens legt es nahe, dabei den Gedanken der *Persönlichkeitsentwicklung* mehr Raum zu geben, wobei ein Entwicklungsbegriff ins Auge zu fassen ist, der nicht nur an der Kindheits- und Jugendphase als Zusammenwirken von Reifung und Lernen orientiert ist, sondern der in einer analogen Beziehung zum lebenslangen Lernen gesehen wird.

Heinrich Roth hat in seiner "Pädagogischen Anthropologie" eine solche weitgefaßte Entwicklungsperspektive entworfen. Im Mittelpunkt steht die Förderung des lernend sich entwickelnden Menschen auf dem Wege zur Mündigkeit, nämlich zur Erlangung von *Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz* (Roth 1971, S. 180). In dieser Perspektive sind Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen curricular als Entwicklungsziele zu konzeptionieren, die nicht - wie Lernziele im engeren Sinne - in kurzschrittigen Lehr-/Lern-Phasen erreichbar sind.

Entwicklungstheoretische Befunde verweisen darauf, daß Handeln und Problemlösen in komplexen Situationen zu den wichtigen Entwicklungsbedingungen beim Aufbau von Kom-

petenzen darstellen (Flammer 1988). Des weiteren zeigen entwicklungspädagogische Ansätze, die die struktur- und soziogenetische Perspektive miteinander verbinden, daß soziale Interaktionen konstitutiven Charakter für Entwicklung und für entwicklungsbezogenes Lernen haben (Aufenanger 1992, Doise 1978). Dabei sprechen die Befunde in erheblichem Maße für didaktische Konzepte mit sozial-interaktiven handlungs- und problemorientierten komplexen Lehr-/Lern-Arrangements (z. B. Achtenhagen/John 1992). Die Evaluationen zeigen, daß die kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen sich meßbar positiv entwickeln in Richtung der angestrebten Förderung der Persönlichkeit (Achtenhagen 1996). Mithin dürfte die Etablierung von *Entwicklungssequenzen*, die nach strukturgenetischem Vorbild gestuft sind, den didaktischen Bezug zum lebenslangen Lernen verstärken. Dabei könnten dann derartige Lehr-/Lern-Arrangements den Charakter von "Entwicklungsaufgaben" (Havighurst 1948, Vgl. Flammer 1988, S. 305f; Gruschka/Kutscha 1983) gewinnen, die vor allem akkomodative Lernleistungen fordern. Diese sind Voraussetzungen dafür, daß lebenslanges Lernen auch in einem Prozeß geistiger Entwicklung stattfindet.

Der Forschungsbedarf richtet sich in diesem Zusammenhang insbesondere:

- auf die Erarbeitung und Validierung von Kriterien zur Gestaltung lern- und entwicklungs-förderlicher Lernumwelten in Schule und Betrieb;
- auf die Erarbeitung und Validierung von Kriterien zur Optimierung didaktischer Strategien zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements;
- auf die Prozeß- und Effektevaluation von Lehr-/Lern-Arrangements, die in der Praxis erprobt werden,
- auf Untersuchungen zur Motivationsentwicklung im Zuge von handlungsorientiertem Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements,
- auf die Ausgestaltung, Erprobung und Evaluation von Lehr-/Lern-Arrangements als Entwicklungsaufgaben,
- auf die weiterführende, empirische Überprüfung von Modellversuchsergebnissen zur Förderung von Selbständigkeit und unternehmerischem Verhalten.

5 Zur Fokussierung wirtschaftsberuflicher Curriculumforschung auf die Förderung von unternehmerisch orientierter Selbständigkeit.

Das Zielsystem der beruflichen Bildung thematisiert den Gedanken der Selbständigkeit als Fähigkeit zum selbständigen Orientieren, Zielsetzen, Planen, Ausführen und Kontrollieren als wesentlichen Bestandteil beruflicher Handlungsfähigkeit. Dabei geht es - wie bei allen Schlüsselqualifikationen- keineswegs um eine inhaltsenthobene, bloß formale Fähigkeit, sondern um das Entwickeln einer persönlichkeitsbezogenen Kompetenz, die aus berufsspezifischen Sachzusammenhängen heraus erwerbbar ist. Exemplarisch für die Möglichkeit, unternehmerische, gleichwohl sozial verantwortliche Handlungsfähigkeit aus dem lernenden Umgang mit wirtschaftsberuflichen Problemfeldern erwachsen zu lassen, aber zugleich auch für die Notwendigkeit, bestehende Curricula der beruflichen Erstausbildung kritisch auf konzeptuelle und damit ggf. verbundene affektiv-motivationale Fehlorientierungen hin zu analysieren und zu revidieren, werden im folgenden zwei einschlägige Befunde wirtschaftsberuflicher Curriculumforschung skizziert.

5.1 Modellversuch “Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel”

Im Rahmen dieses Modellversuches an Hamburger Berufsschulen (1992 - 1994) wurden im Zuge der Erprobung handlungsorientierter Formen beruflichen Lehrens und Lernens die folgenden Schlüsselqualifikationen als besonders förderungswert angesehen:

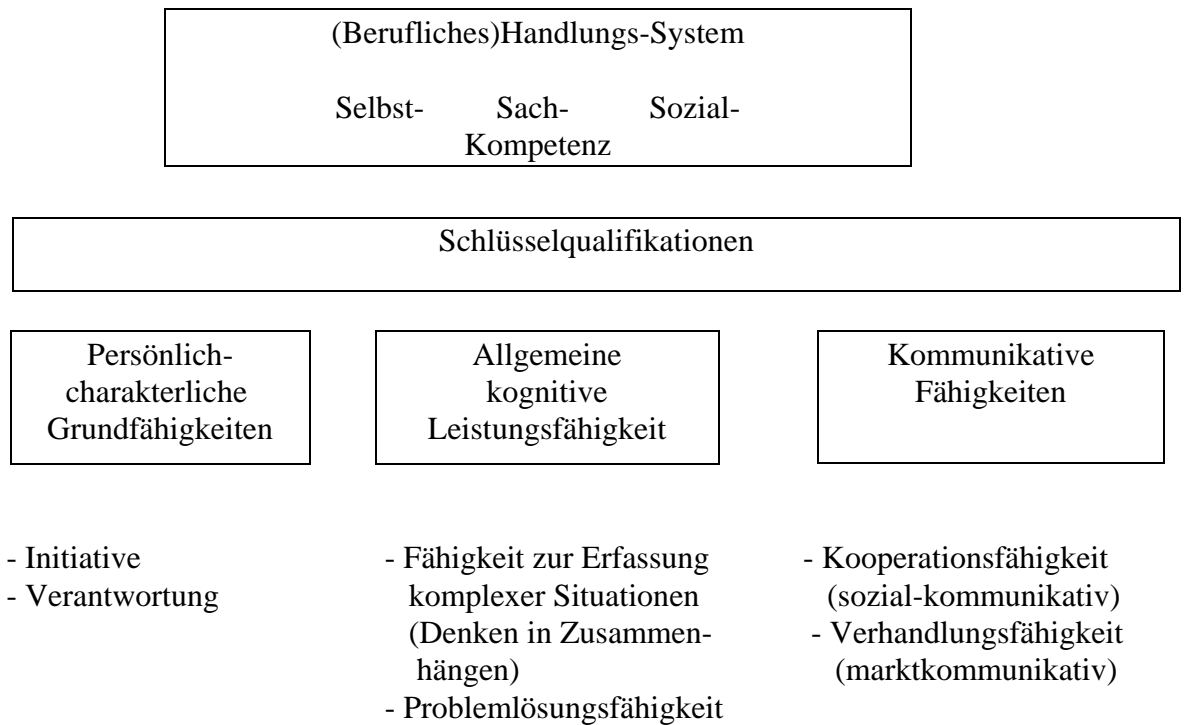


Abbildung 1: Systematik beruflich relevanter Schlüsselqualifikationen

Die Realisierung der Zielsetzungen wurde in mehreren Modellversuchsvarianten angestrebt, in denen der Gedanke beruflicher Handlungsfähigkeit auch unter dem Aspekt der unternehmerischen Selbständigkeit besonders in den beiden Modellversuchsvarianten

- “Unternehmensprojekt” und
- “Strategie”

zum Zuge kam.

Die Übersicht verdeutlicht u. a., welcher Stellenwert dabei dem selbständigen beruflichen, auch unternehmerischen Handeln beigemessen wurde.

Dieses konkretisiert sich in den drei Kompetenzbereichen:

- **Kommunikationsfähigkeit (Sozialkompetenz)**

Verhandlungsfähigkeit als marktkommunikative Variante und Kooperationsfähigkeit als sozialkommunikative Variante der Sozialkompetenz sind die Schlüsselqualifikationen, denen im Modellversuch besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird.

- **Sach-/Methodenkompetenz**

Das EDV-gestützte Warenwirtschaftssystem liefert schnelle Informationen über Wertbewegungen, über Erfolgs- und Mißerfolgsdaten im Betrieb. Die Einführung in den

Umgang mit diesem System erfordert ein betriebswirtschaftliches Denken in Zusammenhängen und Problembezügen. Die Fähigkeit zur Erfassung von komplexen Situationen (Denken in Zusammenhängen) ist um so mehr erforderlich als die Ertragslage der Betriebe und die Sicherheit des Arbeitsplatzes abhängig sind vom Verhalten solcher Mitarbeiter, die sich des Zusammenhangs z. B. von Kosten und Leistung, von Logistik, Lagerhaltung, Lieferfähigkeit und Umsatz, von Einkauf und Preisgestaltung u.s.w. bewußt sind und zur entsprechender Problemlösung beitragen können.

- **Selbstkompetenz**

Die Verwirklichung und Umsetzung von kognitiven Problemlösungsfähigkeiten und kommunikativen Verhandlungsfähigkeiten in der Gruppe und mit Kunden hat jedoch Voraussetzungen, die in den charakterlichen Grundfähigkeiten des Menschen liegen. Die Fähigkeit, im beruflichen Alltag *Initiative* zu ergreifen und für die tägliche Arbeit *Verantwortung* zu übernehmen, ist Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Mitarbeit im Betrieb, ja, die gedeihliche Entwicklung eines Unternehmens basiert gewissermaßen auf diesen Mitarbeiterfähigkeiten.

(1) Zur Modellversuchsvariante UNTERNEHMENSPROJEKT

Diese Modellversuchsvariante zielt auf ein reales Einzelhandelsunternehmen mit realen Ein- und Verkaufinteraktionen, realer Übertragung dieser Vorgänge in das Rechnungswesen usw.. Dennoch handelt es sich hier um ein wirtschaftsdidaktisches Modell. Zur didaktischen Vereinfachung und Reduktion gehören u. a. die zeitliche Raffung des Lebenszyklus der Einzelhandelsunternehmung, die Beschränkung des Sortiments und anderes.

Hinsichtlich des Repräsentationsmodus und der Frage, wie Lernhandeln auf Arbeitshandeln bezogen ist, weist diese Modellversuchsvariante eine besondere Eigenschaft auf. Die Konzipierung des Einzelhandelsunternehmens als Projekt bewirkt einen relativ hohen Grad an Komplexität. Insbesondere durch Überschreiten der Schulgrenze und Einbeziehung des realen Marktes in Ein- und Verkaufsaktionen kommt es zu authentischen Handlungen, die eine Identität von Lern- und Arbeitshandeln erlauben, und einen hohen Grad von Eigeninitiative verlangen.

Diese Modellversuchsvariante erlaubt dem Auszubildenden in besonderer Weise Realerfahrungen in markt- und sozialbezogenen Situationen. Es können alle Vorteile des Projektlernens wahrgenommen werden, zu denen insbesondere die Entstehung intrinsischer Motivation durch die realistische Rückkoppelung des Handelns gehört. Die Unternehmensprojekte enthalten die Möglichkeit, ein ausgebautes Modell zu bieten, das sowohl die Verwaltung mit EDV-gestütztem Warenwirtschaftssystem wie auch in Kombination dazu das Ladenprojekt mit den diversen Kommunikationsmöglichkeiten enthält. Insofern kann - zumindest der Absicht nach - von einem gleichermaßen prozeß- wie strukturbetonten Lernsystem gesprochen werden.

Mit dem Aufbau bzw. mit der Übernahme und Fortführung des Modellbetriebes werden die Auszubildenden im Vollzug eigenen Handelns in die kaufmännischen Grundfunktionen eingeführt. Dadurch, daß sie für die Dauer des Projektes täglich mit den Ergebnissen der eigenen Arbeit im Projekt, mit Rückmeldungen durch Kunden, Lieferanten oder Konkurrenten konfrontiert werden, wird das *Denken in Zusammenhängen* gefördert. Versuch- und Irrtumsprozesse mit realem Feedback führen über Diskrepanzerlebnisse zur Förderung der Problemlösungsfähigkeit. Vernetztes Denken wird auch dadurch gefördert, daß der anwendungsbezo-

gene Einsatz von EDV das ganze Projekt durchzieht. In diesem Zusammenhang ergaben zusätzliche Schülerbefragungen vor Beginn und nach Abschluß der Projekte deutliche Hinweise darauf, daß die *allgemeinen kognitiven Fähigkeiten* der SchülerInnen der Modellversuchsklasse stärker zunahmen, als die der Vergleichsgruppe.

Aus der Identifikation mit dem Ladenprojekt resultiert auch ein *Zuwachs an Eigeninitiative und Selbstverantwortungsbereitschaft*. Die Übernahme der Ladenleitung oder des Verkaufstandes für bestimmte Zeitabschnitte bietet Möglichkeiten zur Steigerung des *Selbstvertrauens* und der *Initiative*. Mit der Übernahme der Aufgaben für z. B. Kassenabrechnung, Datenpflege im Warenwirtschaftssystem oder Entwicklung von Werbemaßnahmen verbindet sich auch die Übernahme von *Verantwortung*. Der starke Zuwachs an Initiative und Verantwortungsbereitschaft zeigte sich überdies auch in der Auswertung einer empirischen Untersuchung (Schülerbefragung), die in Zusammenarbeit mit dem Psychologischen Institut der Universität Dortmund durchgeführt wurde. Mit dem Maß der Verantwortlichkeit im Projekt steigt auch die Anzahl der Kommunikationsanlässe, die sich aus der Lösung der anstehenden Probleme ergibt. Dabei konnten besonders die anfänglich vorhandenen sprachlichen und sozialkommunikativen Defizite mehr als ausgeglichen werden. Im Bereich der *Marktkommunikation*, also z. B. der Verkaufsgespräche mit Kunden, bei telefonischen Bestellungen, bei mündlichen Reklamationen gegenüber Lieferanten u. a. war eine allmähliche Überwindung der Hemmschwelle festzustellen. Je länger die Verkaufsphase dauerte, desto freier und offener wurden die Auszubildenden gegenüber ihren Marktpartnern. In sozialkommunikativer Hinsicht entwickelte sich die *Kooperations- und Teamfähigkeit* aus der Notwendigkeit der Abstimmung mit den Interessen der anderen Gruppenpartner.

(2) Zur Modellversuchsvariante STRATEGIE

Die modelltheoretische Betrachtung dieser Lernorganisation unterscheidet sich von den vorgenannten einmal dadurch, daß hier nicht *ein* Einzelhandelsunternehmen modelliert wird, sondern mehrere, die in Konkurrenz zueinander stehen. Da es hier vor allem auch um die Interaktionen der einzelnen Modellunternehmen untereinander geht, enthalten diese auch Reduktionen von betrieblichen Funktionen, die für diese Interaktionen nicht relevant sind. Dies gilt vor allem für bestimmte Aspekte der Aufbauorganisation.

Die modellierten Einzelhandelsunternehmen sind so konzipiert, daß sie ein simulatives Handeln erlauben. Die didaktische Gestaltung wird vor allem von Elementen des Planspiels und des Rollenspiels bestimmt, ohne daß dieses Lernsystem sich in der Definition dieser Elemente erschöpft. Die Außenwelt wird EDV-unterstützt von den LehrerInnen gebildet, starke Rückkoppelungseffekte auf die Motivation der Auszubildenden ergeben sich durch ständige unternehmerische Erfolgskontrolle. Damit ist auch schon angedeutet, was in diesem Modell besonders betont wird: es geht um Entscheidungsfähigkeit, Verhandlungsfähigkeit und Selbständigkeit in strategischen Verhandlungen. Insgesamt gesehen handelt es sich um ein stark prozeßbetontes Lernsystem, das offen ist und Selbstorganisationseffekte zuläßt. Eine Pointe dieses Lernsystems besteht darin, daß es Unterricht als Serviceleistung integriert.

Die Schüler übernehmen zu Beginn ihrer Ausbildung die entsprechenden Einzelhandelsbetriebe und sind von nun an mit dem Problem konfrontiert, sich am Markt behaupten zu müssen.

Zu Beginn sind die Schüler als Sachbearbeiter tätig. Das Aufgabengebiet ist zunächst einfach strukturiert. Im weiteren Verlauf wächst der Umfang der Tätigkeiten und die Problemstellungen werden komplexer. Durch die Zunahme der Komplexität und des Umfangs der Tätigkei-

ten ist ab einem bestimmten Zeitpunkt eine arbeitsteilige Vorgehensweise in den Firmen unumgänglich. Auf welche Art und Weise die Schülerfirmen diese vornehmen, ist ihnen zunächst selbst überlassen. Idealerweise wird jedoch angestrebt, daß eine Arbeitsteilung nach den vorhandenen Verkaufsartikeln organisiert wird.

Wenn die Schüler genügend Fachwissen und Erfahrung gesammelt und die Fähigkeiten erlangt haben, Probleme und anfallende Routinetätigkeiten weitgehend ohne Hilfe von außen, etwa durch Lehrer, zu bewältigen, bekommen sie die Möglichkeit der geschäftlichen Selbständigkeit.

In dieser Variante konnte die Evaluation nur als prozeßbegleitende qualitative Forschung durchgeführt werden. Dabei konnten Entwicklungs- bzw. Lernzuwächse selbständigkeitsbezogener Fähigkeiten besonders im kommunikativen Bereich bei Einkaufs- und Kreditverhandlungen festgestellt werden.

Beide Modellversuchsvarianten sind als gelungene Innovationen zu betrachten, mit denen herkömmliche schulische Lehr-Lernprozesse lernorganisatorisch, inhaltlich und zielbezogen verändert wurden. Die Befunde sprechen dafür, daß eine stärker produktorientierte weiterführende Erprobung und Evaluation entsprechender Lernumgebungen mit noch gezielterer Operationalisierung des Selbständigkeitskonstruktes genauere Effizienz-Resultate erbringt, mit denen flächendeckende Innovationen didaktisch begründet und bildungspolitisch legitimiert werden können (Schulze 1991; Schopf 1992, 1993, 1994; Reetz 1993; Breyde 1996).

5.2 Projekt „Modellierungsmethode“ zur Einführung in die Buchführung im Rahmen einer Konzeption „wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens“

Im folgenden soll anhand einer *revidierten Konzeption zur Einführung in die Systematik der doppelten Buchführung* (Preiss/Tramm 1990; 1996; Preiss 1999) illustriert werden

- welcher Stellenwert der systematischen Grundlegung ökonomischen Wissens und Systemverständnisses zukommt;
- in welchem Maße das herkömmliche Konzept zur Einführung in die Buchhaltung sowohl in seiner curricularen Zielorientierung als auch in seiner methodischen Konzeptionierung nicht nur individuelle Lernschwierigkeiten verursachte, sondern auch ein ökonomisch-inhaltliches Verständnis der Buchführung verhinderte oder zumindest erschwerte;
- daß darüber hinaus der herkömmliche Buchführungsunterricht in seiner inhaltlich-intentionalen und methodischen Ausrichtung der Ausbildung ökonomisch-marktorientierter Attitüden und einer innovationsfreudigen, chancenorientierten und kalkuliert-risikobereiten kaufmännischen Grundorientierung entgegenstand und statt dessen eher bürokratische und formalistische Haltungen zu fördern in der Lage war,
- daß im Sinne einer spiralförmigen Curriculumsequenz Grundlagen für ökonomisch selbständiges und verantwortliches Handeln bereits in der Eingangsstufe gelegt werden können und müssen und
- daß hierbei dem Rechnungswesen als Modellierungsinstrument eine herausgehobene Rolle zufällt.

Ausgangspunkt dieser Konzeption, deren Grundlagen im Rahmen des von Frank Achtenhagen geleiteten Projekts „Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung“ entwickelt

wurden (vgl. Achtenhagen/Tramm u. a. 1992), war die curriculare Zielorientierung, schon den Buchführungsanfangsunterricht im Sinne einer *wirtschaftsinstrumentellen Gesamtkonzeption* des Rechnungswesenunterrichts anzulegen.

- In Abgrenzung von traditionellen curricularen Orientierungen des Rechnungswesenunterrichts, wie sie pointiert in Abbildung 2 dargestellt sind, geht der wirtschaftsinstrumentelle Ansatz davon aus, daß es in diesem Lernbereich primär darum gehen müsse, den Lernenden ein Instrumentarium und eine kognitive Perspektive zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, ökonomische Systemzusammenhänge und Handlungsweisen aus einer originär wirtschaftlichen Perspektive zu verstehen und auf dieser Basis auch für die Planung, Realisation und Bewertung eigenen kaufmännischen Handelns zu nutzen. Erst die Verfahren und Begriffe des Rechnungswesens erlauben es, die etwa auf der Ebene der Sachbearbeiter sich ereignenden Vorgänge im Unternehmen in ihrem ökonomischen Sinngehalt zu interpretieren und sie letztlich auf die Zielebene wirtschaftlichen Handelns zu beziehen (vgl. Preiss/Tramm 1996, S. 228f.).

Curriculare Begründungsmuster
des Buchführungsunterrichts

Wirtschaftspropädeutische Argumentation	Situationsbezogen-funktionale Argumentation	Wirtschaftsinstrumentelle Argumentation
<ul style="list-style-type: none"> • Betonung formaler Bildungswerte • Primat der Systemlogik • Vernachlässigung betriebswirtschaftlicher Anwendungsbezüge • Sachlogik bestimmt die Inhaltsauswahl und -sequenzierung • Verselbständigung der Schulbuchführung 	<p>Ausrichtung an den sich wandelnden konkreten Anforderungen der Berufspraxis</p> <p>Postulate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxisnähe • Aktualität • Verwertbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Primäres Ziel:</i> Verstehen ökonomischer Systemzusammenhänge und Handlungsweisen unter Nutzung des Instruments Buchführung • Buchführung als wertakzentuierendes Modell betrieblicher Strukturen und Prozesse erarbeiten • durchgängiger Bezug auf die Verfolgung ökonomischer Ziele

Abbildung 2: Curriculare Begründungsmuster des Buchführungsunterrichts

Im Rahmen dieser Grundkonzeption wird es als wesentlich angesehen, daß die Lernenden schon in der Grundbildung die Buchführung in ihrem wirtschaftsinstrumentellen Charakter erschließen, was über die folgenden Qualifikationsziele zu konkretisieren ist (vgl. Preiss/Tramm 1996, S. 238ff.):

Die Schülerinnen und Schüler

- sollen das Rechnungswesen und speziell die Buchführung als Kern des Informationssystems einer Unternehmung begreifen;
- sollen erkennen, daß sich im Zahlenwerk der Buchführung das Leistungspotential der Unternehmung und dessen Leistungs- und Finanzierungsprozesse in aggregierter, abstrahierter sowie monetär bewerteter Form widerspiegeln;
- sollen dieses Instrumentarium für die Planung, Überprüfung und Bewertung ihres Handelns aus der Perspektive von kaufmännischen Sachbearbeitern, Arbeitnehmern, Konsumenten, Geldanlegern und politisch mitentscheidenden Bürgern nutzen können;
- die Bedeutung der Rechenschaftslegung durch die Unternehmensleitung erkennen und die Sinnhaftigkeit einer Reglementierung durch den Gesetzgeber verstehen.

Mit dieser curricularen Grundorientierung wird ein deutlicher Akzent gegen die bislang dominierende wirtschaftspropädeutische Argumentationsrichtung gesetzt, nach deren Verständnis komplexe Anwendungsbezüge erst am Ende der Sequenz stehen konnten, nachdem die Systematik der Buchführung elementenhaft-synthetisch aufgebaut worden ist.

Geprägt ist diese traditionelle Lehrstrategie der Buchführung durch einen Satz didaktischer Grundsatzentscheidungen, die sich unter dem Begriff der „*Bilanzmethode*“ subsumieren lassen:

- Die Bilanz wird als zentrales mentales Bezugsmodell der Buchführung eingeführt, aus der alle weiteren Buchungen logisch-formal abgeleitet werden;
- die Auswirkungen von Geschäftsvorgängen auf die Vermögens- und Kapitelbestände werden vor Einführung der Buchführungssystematik anhand einer „Bewegungsbilanz“ illustriert;
- die Kontensystematik wird durch eine „Auflösung der Bilanz in Konten“ eingeführt, zum Abschluß des Geschäftsganges werden dieser Logik folgend die Salden der Konten wieder zur Bilanz zusammengeführt;
- aus Vereinfachungsgründen werden zunächst nur Bestandsbuchungen ohne Erfolgswirkung durchgeführt
- die Einführung der Erfolgskonten erfolgt zunächst formal, indem in Ermangelung eines Gegenkontos das Eigenkapitalkonto angesprochen wird;
- Aufwendungen werden als Eigenkapitalminderung, Erträge als Eigenkapitalmehrung eingeführt;
- Die beiden Erfolgsarten werden isoliert voneinander eingeführt, in der Regel über den Nebenleistungsbereich (Provisionserträge; Zinsaufwand).

Nahezu alle eingeführten Lehrwerke zur Buchführung orientieren sich an der Bilanzmethode, die dementsprechend den meisten Lehrern kaum als didaktische Option, sondern vielmehr als **die** sachnotwendig gegebene Lehrstrategie im Bewußtsein zu sein scheint. Tatsächlich handelt es sich jedoch um einen – erst in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts von Butze/Butze (1922) entwickelten - hochgradig axiomatisierten Lehrformalismus, der systematisch von der Alltagserfahrung der Schüler abgekoppelt ist, der aufgrund unangemessener Vereinfachungen und falscher mentaler Modelle zum Aufbau von Fehlvorstellungen führt und der vor allem das Verständnis der wirtschaftlichen Abläufe weder zugrundelegt noch fördert. Hierzu seien nur einige kurze Hinweise gegeben:

- Die Bilanzmethode führt zu einer Konfundierung von Bilanz und Buchführung und damit von stichtagsbezogener Ist- und zeitraumbezogener Buch-Rechnung. Fast in allen Lehrbüchern werden die Kontensalden über die Bilanz abgeschlossen und wird (aus Gründen der didaktischen Vereinfachung) in der Bilanz gebucht („Bewegungsbilanz“);
- zugleich wird das Wesen der Bilanz fast immer mit Hilfe der „Bilanzwaage“ illustriert, was dem Charakter der Bilanz als verbundenem Ausweis von Mittelherkunft und Mittelverwendung absolut entgegensteht. Die Bilanz kann definitionsgemäß nie im Ungleichgewicht sein, sowenig, wie man zu Meßzwecken eine ihrer Waagschale isoliert beschweren oder erleichtern könnte, wie es Wesen und Funktion einer Waage entspräche. Es handelt sich somit um ein falsches und irreführendes mentales Modell, das das Verständnis des für die Bilanzmethode zentralen Konstrukts nachhaltig beeinträchtigen dürfte;
- Aufwendungen werden als Minderungen des Gewinns behandelt, nicht jedoch als Voraussetzungen dafür, Gewinn zu erzielen. In dieser Logik handelte wirtschaftlich vernünftig, wer die Aufwendungen konsequent reduzierte. Sinnvoll wäre es hingegen vielmehr, Auf-

wendungen als Voraussetzungen für Erträge und Gewinnchancen zu verstehen, was in didaktischer Hinsicht erforderte, sie unmittelbar aufeinander bezogen einzuführen und von Beginn an ihr Verhältnis zueinander als relevante Größe zu thematisieren;

- schließlich werden im Kontext der Bilanzmethode Aufwendungen und Erträge auch nicht inhaltlich sinnvoll definiert, sondern es wird lediglich unter finanzwirtschaftlicher Betrachtung konstatiert, daß etwa im Falle der Gehaltszahlungen der Abgang von Zahlungsmitteln (bei gleichbleibendem Fremdkapital) als Minderung des Eigenkapitals zu erfassen ist. In diesem Sinne scheint es common sense zu sein, Aufwendungen als Abflüsse zu interpretieren, und es scheint niemanden zu stören, daß buchhalterisch gesehen der Fall der Gehaltszahlungen in Form von zwei Abflüssen zu interpretieren ist: *Zahlungsmittelabfluß* einerseits und *Eigenkapitalminderung* andererseits. Eine wirtschaftlich völlig unsinnige Interpretation, bei der völlig vernachlässigt wird, daß die Gegenleistung der Gehaltszahlung der Faktorinput der Arbeitsleistung ist. Aufwendungen wären in diesem Sinne als Leistungsinput zu interpretieren, der durch einen Zahlungsoutput entgolten wird. Entsprechend stellen auch „Umsatzerlöse“ nicht etwa einen Zufluß (i. S. von Eigenkapitalmehrung) dar, sondern natürlich eine Leistung der Unternehmung für die Marktpartner und damit einen Output, dem ein Zahlungsmittelzufluß korrespondierte.

Über diese kritischen Anmerkungen zur Bilanzmethode sind sogleich wesentliche Charakteristika einer alternativen Einführungskonzeption des Buchführungsunterrichts im Rahmen einer wirtschaftsinstrumentellen Gesamtkonzeption angesprochen, die wir als „Modellierungsmethode“ bezeichnen.

Ausgangspunkt dieser Methode ist die intentionale Leitidee, das Datenwerk der Buchführung als ziel- und zweckbezogenes, pragmatisch akzentuiertes und reduziertes Modell betrieblicher Strukturen und Prozesse erschließen zu lassen. Buchführen als Tätigkeit sollte entsprechend als Modellierungsprozeß erfahren werden, was sinnvollerweise nur möglich ist, wenn einerseits von Beginn an der Bezug auf ein inhaltliches Verständnis der zu modellierenden Sachverhalte gerichtet ist und andererseits zugleich die Intention, der Zweck der Modellierung als zentraler Aspekt mit einbezogen wird.

In der inhaltlichen Auffassung des Gegenstandsbereiches dürfte die wesentlichste und weitreichendste Innovation darin bestehen, daß die Bilanz als *formales* mentales Referenzmodell des Buchführens durch ein inhaltliches Referenzmodell ersetzt werden soll, über das die wirtschaftliche Bedeutung von Transaktionen erfaßt und hieraus die spezifische Buchungsvorschrift inhaltlich abgeleitet werden kann. In Anlehnung an formale Darstellungen der Transaktionsbeziehungen von Unternehmungen mit ihren wirtschaftlichen Umsystemen, wie sie etwa in der systemorientierten oder der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre üblich sind, schlagen wir vor, ein allgemeines Unternehmungsmodell (vgl. Abbildung 3) einzuführen und zur Interpretation von wirtschaftlichen relevanten Transaktionen zu verwenden (vgl. Preiss/Tramm 1996, S. 286).

Aus diesem Modell lassen sich alle Buchungen – gleich ob Bestands- oder Erfolgsvorgänge – nach einem einheitlichen Algorithmus ableiten: Alle Wertzugänge (der Unternehmung) (Bestandsmehrungen oder Faktorinputs) führen zu Soll-Buchungen auf den entsprechenden Konten, alle Wertabgänge (Bestandsminderungen oder Leistungsabgänge) führen zu Haben-Buchungen. Wirtschaftliches Verständnis der Vorgänge wird zur Voraussetzung für sachgerechte buchhalterische Erfassung bzw. Modellierung.

Abbildung 3: Allgemeines Unternehmensmodell als Referenzmodell für den Buchführungsunterricht (Quelle: Preis/Tramm 1996, S. 286)

Auf der Grundlage dieses veränderten inhaltlich-intentionalen Grundkonzepts haben wir eine Einführungssequenz erarbeitet und erprobt, deren methodische Leitideen und Sequenzie-

rungsprinzipien an dieser Stelle nur cursorisch skizziert werden können (vgl. ausführlicher Preiss/Tramm 1996; Preiss 1999):

Methodische Leitideen der Modellierungsmethode

- Buchführung soll als *zielbezogener Modellierungsprozeß* verstanden und vollzogen werden;
- durchgängiger Bezug auf realistische ökonomische Strukturen und Prozesse am Beispiel eines *Modellunternehmens* (Industriebetrieb in der Rechtsform einer GmbH);
- permanenter *Wechsel der medialen Repräsentationsformen*: konkret-gegenständliche Objekte und Abläufe – Belege – verbale Vorgangsbeschreibungen - (schematisches) allgemeines Unternehmensmodell – Buchungen auf Konten – Auswirkung auf Bilanzpositionen;
- Bearbeitung von *aufeinander aufbauenden Geschäftsgängen* mit wirtschaftlich sinnvollen Abläufen und Strukturen;
- *Auswertung und wirtschaftliche Interpretation* der Daten von Anfang an, Ergänzung der Buchführungs- und Bilanzdaten durch Statistiken, Kennzahlen und verbale Berichte

Grundlegende Sequenzierungs-idee der Modellierungsmethode:

Ganzheitliche Vorform im Sinne der Elaborationstheorie von Reigeluth/Stein (1983) und spiralförmige Organisation des Lehrganges (vgl. Bruner 1970, S. 61ff.):

⇒ Formale und materiale Vorformen der Buchführung

- *Unterrichtseinheit 1*: Abbildung der Strukturen und Prozesse der Unternehmung im allgemeinen Unternehmensmodell (*Ziel: Komplexität des Gegenstandes aus betriebswirtschaftlicher Sicht*); methodischer Ansatz: Rekonstruktion der Neugründung der Modellunternehmung.
- *Unterrichtseinheit 2*: Bilanz als wertakzentuierendes, zeitpunktbezogenes, multiperspektivisches Modell der Unternehmung (*Ziel: Eingrenzung des Gegenstandes, Verdeutlichung der Reduktions- und Akzentuierungsentscheidungen*); methodischer Ansatz: Schrittweise Erarbeitung der Bilanz des Modellunternehmens aus den Daten der Inventur, dabei zugleich Elaboration des Modellunternehmens.
- *Unterrichtseinheit 3*: Erarbeitung des Kassenberichts und der Kassenbuchführung (*Ziel: Einführung eines formalen Grundmodells des Verhältnisses von Ist - zu Buch - Rechnung und damit auch von Bilanz zu Finanzbuchführung*); methodischer Ansatz: Fallbezogenes Erarbeiten von Kassenberichten unter Berücksichtigung von Differenzen und empirischer Informationen über Praktiken der Kassenbuchführung).

⇒ Erarbeitung des Systems der doppelten Buchführung zur Abbildung des betrieblichen Geschehens in Grund- und Hauptbuch nach folgenden Prinzipien:

- Einführung des Grundbuches als sequenzielle Beschreibung wirtschaftlich relevanter Transaktionen unter Nutzung des allgemeinen Unternehmensmodells;
- Einführung des Hauptbuches als komplexes Modell zur Abbildung von Beständen und Wertflüssen zwischen zwei Bilanzstichtagen;

- durchgängige Nutzung des allgemeinen Unternehmensmodells als Bezugsrahmen für die wirtschaftliche Interpretation der Vorgänge und der daraus abzuleitenden Buchungsentscheidungen;
- *simultane* Einführung grundlegender Bestands- und Erfolgsvorgänge (und –konten) aus dem Hauptleistungsbereich der Unternehmung anhand eines komplexen Geschäftsganges ;
- Buchungen auf der Grundlage der Äquivalenzhypothese: Jedem Wertezugang entspricht ein gleich hoher Werteabgang und unter Nutzung der
- allgemeinen *Buchungsregel*: Wertzugänge im Soll,
Wertabgänge im Haben;
- Bestandsvorgänge werden interpretiert als Zugang in die bzw. Abgang aus der Unternehmung; Erfolgsvorgänge werden interpretiert als Abbild des Input und Output des Leistungsprozesses:
 - * Bestandszugänge und Aufwendungen → Input aus dem Umsystem
 - * Bestandsabgänge und Erträge → Output an das Umsystem;
- *Hauptabschlußübersicht* als komplexer Buch-Ist-Vergleich zur Vorbereitung des Jahresabschlusses;
- Fragen der Organisation der Buchführung als pragmatisch akzentuiertes Modellierungsproblem unter Nutzung empirischer Informationen.

⇒ **Erweiterung und Vertiefung des Systems der Buchführung anhand ausgewählter Teilaspekte und Spezialfragen**

Die Modellierungsmethode wird zur Zeit in einer Vielzahl von Konkretisierungsarbeiten und Umsetzungsversuchen an den wirtschaftspädagogischen Instituten der Universitäten Göttingen und Hamburg, sowie an Studienseminaren und im Rahmen von Lehrerfortbildungsveranstaltungen elaboriert, erprobt und weiterentwickelt. Erste Lehrbücher nach diesem Konzept stehen kurz vor der Fertigstellung und dürften noch 1999 auf dem Markt erscheinen.

Im Zuge der Diskussion um dieses Konzept und die ihm zugrundeliegende Kritik vorherrschender Unterrichtspraxis erscheinen inzwischen zwei Annahmen als weitgehend unumstritten: Daß nämlich *erstens*, die Relevanz der Buchführung als Instrument zur Rekonstruktion des wirtschaftlichen Sinns bzw. der ökonomischen Effizienz von betrieblichen Handlungsweisen, Problemlösungen und Strategien auf allen Hierarchiestufen an Bedeutung gewinnt. Wer im ökonomischen Kontext selbständig und verantwortlich handeln will – gleich ob als Unternehmensgründer, Sachbearbeiter oder letztlich auch Konsument – muß in der Lage sein, komplexe und intransparente wirtschaftliche Abläufe und Zusammenhänge unter Verwendung anerkannter und bewährter Begriffe, Instrumente und Algorithmen zu rekonstruieren. Genau hierfür – dies ist die *zweite* immer klarer zutage tretende Einsicht– qualifiziert der herkömmliche Buchführungsunterricht in keiner Weise; er scheint vielmehr die erforderlichen Einsichten und Einstellungen sogar eher zu blockieren als zu fördern. Es wird empirisch zu überprüfen sein, ob die Modellierungsmethode im Rahmen der Konzeption wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens diesbezüglich zu grundlegend verbesserten Lernergebnissen führt.

6 Forschungsdesiderate

Hier kann ohne weitere Erläuterung auf die jeweils im Text genannten Forschungsbedarfe verwiesen werden, die abschließend folgendermaßen zusammengefaßt werden können:

1. Forschungen zum **Zielsystem der Berufsbildung** im Hinblick auf die Grundlegung und Förderung lebenslangen Lernens. Diese betreffen unter anderem
 - die “Bestandsevaluation” hinsichtlich der Realisierung und Akzeptanz kompetenzentwickelnden wirtschaftsberuflichen Lernens in der pädagogischen Praxis der Schulen und Betriebe,
 - weitere Untersuchungen zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen und zur Konzeptionierung von Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen als Entwicklungsziele für lebenslanges Lernen,
 - Erprobung/ Evaluation von Konzepten, handlungsorientierten kompetenzentwickelnden Lernens in verschiedenen beruflichen Ausbildungsgängen, auch im Hinblick auf selbständiges, sozial verantwortliches unternehmerisches Handeln.
2. Forschungen zu den **Lerninhalten in der Berufsbildung** im Hinblick auf die Grundlegung und Förderung lebenslangen Lernens:
 - Untersuchungen zur Ermittlung und Implementation des für berufliches und lebenslanges Lernen relevanten Kernwissens, das als Erschließungswissen fungiert und damit Anschlußfähigkeit im Sinne des lebenslangen Lernens sichert.
 - Damit zusammenhängend: Transferforschung im Hinblick auf die individuell selbständige Generierung von neuem situationsnotwendigen Wissen durch sachbereichsinternen (vertikalen) und sachbereichsüberschreitenden (lateralen) Transfer.
 - Forschungen zur Ermittlung und Implementation von handlungsorientierten curricula- ren Strukturen zur Lösung des Problems der Kompatibilität von fachlichen Wissensstrukturen und Handlungsstrukturen: Untersuchungen zur pädagogischen (lernorganisatorischen) Optimierung von Kasuistik und Systematik z. B. im Kontext der dualen Ausbildung.
3. Forschungen zur Gestaltung der **Lernprozesse in der Berufsbildung** im Hinblick auf die Grundlegung und Förderung lebenslangen Lernens:
 - Erarbeitung und Validierung von Kriterien zur Gestaltung lern- und entwicklungsförderlicher Lernumwelten in Schule und Betrieb;
 - Erarbeitung und Validierung von Kriterien zur Optimierung didaktischer Strategien zur Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements;
 - Prozeß- und Effektevaluation von Lehr-/Lern-Arrangements, die in der Praxis erprobt werden;
 - Untersuchungen zur Motivationsentwicklung im Zuge von handlungsorientiertem Lernen in komplexen Lernumwelten;
 - Ausgestaltung, Erprobung und Evaluation von Lehr-/Lern-Arrangements als Entwicklungsaufgaben;

- weiterführende empirische Überprüfung von Modellversuchsergebnissen zur Förderung von Selbständigkeit und unternehmerischem Verhalten.

Literaturverzeichnis:

- Achtenhagen, F. Zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon., Ph. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers, Aarau 1996, S. 107-113
- Achtenhagen, F.: Zur Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements als neue Formen des Lehrens und Lernen in beruflichen Schulen. In: Gonon, Ph. (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung. Aarau 1995, S. 57-83
- Achtenhagen, F. / Schneider, D.: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Berücksichtigung der Nutzung neuer Technologien, Göttingen 1993
- Achtenhagen, F. / Tramm, T. u. a.: Lernhandeln in komplexen Situationen: Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung, Wiesbaden (Gabler) 1992
- Achtenhagen, F / John, E. G. (Hrsg.:) Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements, Wiesbaden 1992
- Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.) (1988): Lernprozesse und Lernorte in der Beruflichen Bildung. Band 12 der Berichte aus dem Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Aebli, H. :Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. 1. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart (Klett), 1980
- Aebli, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren (Schneider).
- Aufenanger, S: Entwicklungspädagogik. Die soziogenetische Perspektive, Weinheim 1992
- Aufermann, D. / Hofmeister, W. Abschlußprüfungen für Reiseverkehrskaufleute. Analyse zum lerntheoretischen Niveau und Vorschläge zur Konstruktion von Aufgaben im Hinblick auf die Prüfbarkeit von Schlüsselqualifikationen, Hamburg (Dipl. Arbeit) 1997
- Baethge, M. / Oberbeck, H. Die Zukunft der Angestellten, Frankfurt / Main, 1986
- Baumert, J. et.al.: Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. BLK Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung H. 60, 1997
- Beck, K. / Dubs, R. (Hrsg.) Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. ZBW, Beiheft 14, 1998
- Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit, Frankfurt / M. 1997
- Beck, U. / Giddens, A. / Lash, S. Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt / M. 1996
- Beck, U. / Sopp, P. (Hrsg.) Individualisierung und Integration, Opladen 1997
- Beck, U./ Brater, M./ Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek (Rowohlt).

- Benteler, P. / Fricke, E. Neuere Entwicklungen in der kaufmännischen Ausbildung. In: Koch, R. (Hrsg.), Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung. Berlin (BIBB) 1988, S. 65-78
- Bergius, R. Analyse der „Begabung“. Die Bedingungen des intelligenten Verhaltens. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, 229-268
- Braun, G. Das Personal im Bildungswesen: Vom Erziehungsbeamten zum pädagogischen Unternehmer. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung u. Forschungsförderung (Hrsg.), H. 65 Vorbereitung von Absolventen des Schulwesens auf eine selbständige Tätigkeit, Bonn 1998, 99-116
- Breyde, C. Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen, Frankfurt / M. u. a. (Lang) 1995
- Bruner, J. Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf 1970.
- Butze, F. /Butze, A.: Leichtfaßliche Einführung in die Buchführung mit Übungsgängen. Leipzig (Gehlen) 1922
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim et al. (VCH-Verlagsgesellschaft).
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart (Klett) 1970
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig (Westermann).
- Dohmen, G. (Hrsg.)Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn (BMBF) 1997
- Dohmen, G. Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn (BMBF) 1996
- Doise, W. Soziale Interaktion und kognitive Entwicklung, in: Steiner, G. (Hrsg.): Piaget und die Folgen, Zürich 1978, S. 331-347
- Dörig, R. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie, Hallstadt 1994
- Dörner, D./ Kreuzig, H. W./ Reither, F./ Stäudel, T. (Hrsg.) (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern et al. (Huber).
- Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, S. 890-903.
- Dubs, R. 1996 Festschrift Zabeck
- Flammer, A. Entwicklungstheorien. Bern 1988.
- Flothow, K.: Selbstgesteuertes Lernen lehren in der handwerklichen Berufsausbildung. In: Stratenwerth, W. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk, Bd. II, Basismaterialien, Laasphe i. Westf. (Carl) 1991, 201-254
- Fürstenau, B. (1994): Problemlösendes Handeln von Schülern im Planspielunterricht - eine explorative Feldstudie in der kaufmännischen Berufsfachschule. Dissertation Göttingen, zugleich Wiesbaden, (Gabler).
- Getsch, U.: Möglichkeiten einer Förderung von betriebswirtschaftlichem Zusammenhangswissen, Göttingen, Diss. 1990

- Giddens, A. Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U. / Giddens, A./ Lash, L.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1996, S. 113-194
- Gruschka, A. / Kutscha, G. Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsbildung -Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29 Jg. (1983) Heft 6, S. 877-891
- Halfpap, K. u. a.: Modellversuch Lehrbüro, Soest 1987
- Havighurst, R. J. Developmental task and Education, New York 1948
- Isenhardt, I. / Grobe, J.: Selbstorganisierte Teamarbeit und Gruppenlernen im Betrieb. In: Dohman, G. (Hrsg.). Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn 1997, S. 40-64
- Kaiser, F. J. (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen in kaufmännischen Berufsschulen. Didaktische Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten für die Arbeit im Lernbüro, Bad Heilbrunn 1987
- Kaiser, F. J. / Weitz, B. O. Arbeiten und Lernen in schulischen Modellunternehmen. Bd. 1, Bad Heilbrunn 1990
- Kaiser, F. J. Entscheidungstraining, Bad Heilbrunn Obb. (Klinkhardt) 1976
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernens in Kaufmännischen Berufsschulen. Bad Heilbrunn
- Keck, A. (1995): Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen - Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Dissertation Göttingen, zugleich Band 23 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Keck, Andreas (1995): Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen - Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen. Diss. rer. pol. Göttingen, zugleich Band 23 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Kern, H. / Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München (Beck) 1984
- Kerschensteiner, Georg (1967): Berufserziehung im Jugendalter. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt (Akademische Verlagsgesellschaft), S. 61-80.
- Landwehr, N. Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In: Gonon, Ph. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers, Aarau 1996, S. 89-100
- Lass, U. / Lüer, G.: Psychologische Problemlöseforschung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. (1990), Heft 4, S. 295-312
- Lewalter, D. / Krapp, A. / Schreyer, I. / Wild, K.-P. Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie u. sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. In: Beck, R. / Dubs, R. (Hrsg.) a. a. O., S. 143-168
- Lumpe, A.: Pädagogik als Wahrnehmung von Wirklichkeit - Lernorganisation als Entwicklung der Selbstorganisation, Frankfurt / M. (Lang, P.) 1995.

- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Mitt. aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg. (1974), S 36-73
- Messner, H.: Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht, Stuttgart 1978
- Miller, Georg A./Galanter, Eugene/Pribram, Karl H. (1973): Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart (Klett), amerik. Original 1960).
- Montada, L.: Struktureller Transfer durch Analogiebildung. In: Halbfas, H. / Maurer, F. / Popp, W. (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit, Stuttgart 1972, S. 100-117
- Nuissl von Rein 1997
- Pätzold, G. (Hrsg.) (1992): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt am Main (Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung).
- Preiß 1999
- Preiß, P. /Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Wiesbaden (Gabler) 1996.
- 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.
- Preiß, Peter/ Tramm, Tade: Wirtschaftsinstrumentelle Buchführung – Grundzüge eines: Konzepts der beruflichen Grundqualifikation im Umgang mit Informationen über Mengen und Werte. In: Achtenhagen, Frank (Hrsg.): Didaktik des Rechnungswesens – Programm und Kritik eines wirtschaftsinstrumentellen Ansatzes, Wiesbaden (Gabler) 1990, S. 13-94.
- Prenzel, M. / Drechsel, B. / Kramer, K.: Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. In: Beck, K. /Dubs, R. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung, ZBW 1998, Beiheft 14, 169-187
- Prenzel, M. / Mandl, H.: Lerntransfer aus einer konstruktivistischen Perspektive. In: Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992, hrsg. v. Montada, L., Göttingen (Hogrefe) 1992, S. 701-709
- Prenzel, M. Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. In: Zeitschrift f. Päd. 39 (1993) 2, S. 239-253
- Reetz, L. / Beiler, J. / Seyd, W. u. a.: Fallstudien Materialwirtschaft. Hamburg (Feldhaus) 1987
- Reetz, L. / Seyd, W.: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R. / Lipsmeier, (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen (Leske) 1995, 203-219
- Reetz, L. It's time for team - Kooperative Formen des Lernens und Arbeitens in Schule und Betrieb. In: Beiler, J. / Lumpe, A. / Reetz, L. (Hrsg.): It's time for team, Hamburg, 1997, S. 28-46
- Reetz, L. Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. Mskr. Hamburg 1998, erscheint in dem Reader „Schlüsselqualifikationen“, hrsg. v. Arnold, R.; Müller, H.-J.

- Reetz, L. Wissen und Handeln - Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Beck, K. et al.(Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch, Weinheim 1996, S. 173-188
- Reetz, L./ Seyd, W. (1983): Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: Hameyer, U./ Frey, K./ Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriulumforschung. Weinheim, Basel (Beltz), S. 171-192.
- Reetz, L.: Die Förderung von Schlüsselqualifikationen für Einzelhandelskaufleute in der Berufsschule. In: Sommer, K.-H. / Twardy, M. (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien, Esslingen 1993, S. 305-323
- Reetz, L.:Lernen lernen. Selbständiges Lernen in Schule und Beruf. In: Berufsbildung (1992), Heft 16, S. 5-8
- Reigeluth, Ch. M/ Stein, F. S. (1983): The Elaboration Theorie of Instruction. In: Reigeluth, Ch. M. (Ed.): Instructional-Design Theories and models: An Overview of their Current Status, S. 335-381, Hillsdale, NJ (Erlbaum).
- Renkl, A. Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Forschungsbericht Nr. 41, Universität München, 1994
- Robinson, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin (Luchterhand) 1967, zitiert nach der 5. Auflage 1975.
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1966; Bd. 2, Entwicklung und Erziehung, Hannover 1971
- Rülcker, T. (1976): Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion. Heidelberg (Quelle & Meyer, utb).
- Schopf, M. (Hrsg.) Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel. 2. Zwischenbericht des Modellversuchs (1993), (72 Seiten), Hamburg (Amt für Schule) 1993
- Schopf, M. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel. 1. Zwischenbericht des Modellversuchs (1992), (81 Seiten). Hamburg (Amt für Schule) 1992
- Schopf, M. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel. Abschlußbericht des Modellversuchs (1994), (171 Seiten). Hamburg, (Amt für Schule) 1994
- Schulze, H. Handlungsorientierte Vermittlung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen in der Ausbildung Kauffrau / Kaufmann im Einzelhandel. In: Dikau, J. / Hartmann, G. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. Alsbach / Bergstraße 1991, 130-140
- Sembill, D. / Wolf, K. D. / Wuttke, E. / Sander, I. / Schumacher, L.: Prozeßanalysen Selbstorganisierten Lernens. In: ZBW, 14. Beiheft 1998, S. 57-79
- Spranger, E. Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt / M. 1963, S. 17-34
- Spranger, E. Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung (1951). In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt / M. 1963, S. 181-190
- Straka, G. A. Auf dem Weg zu einer mehrdimensionalen Theorie selbstgesteuerten Lernens. Bremen 1998

- 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. / Rebmann, K. 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 1997, S. 1-38
- Tramm, T./ Preiß, P.: Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. In: Preiß, P. /Tramm, T. (Hrsg.): *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken*, Wiesbaden (Gabler), 1996, S. 1-21
- Tramm, Tade (1992a): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Diss. rer. pol. Göttingen, zugleich Band 17 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Tramm, Tade (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Unveröffentlichte Habilitationsschrift (erscheint 1999 im Oldenbourg-Verlag).
- Twardy, M. (Hrsg) *Curriculumstrukturen selbstgesteuerter Weiterbildung - PC-gestützte Abwicklung kaufmännischer Aufgaben im Handwerksbüro*. Laasphe i. Westf. (Carl), 1992
- 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.
- Wilkinson, H. Kinder der Freiheit. Entsteht eine neue Ethik individueller und sozialer Verantwortung? In: Beck, U. (Hrsg.): *Kinder der Freiheit*. Frankfurt /Main (Suhrkamp) 1997, S. 85-123
- Zimmer, G. Neue Weiterbildungsmethoden mit multimedialen Lernsystemen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 20 (1991) 5, S. 2-9.