

**Tade Tramm**  
**Lernortkooperation in kaufmännischen Berufen**  
**Schwachstellenanalyse, Perspektiven, Handlungsempfehlungen**

### **1. Problemstellung**

Das Thema Lernortkooperation bündelt ein weites Spektrum von Aspekten und Fragestellungen. Es ist mir als Referenten zugleich Last und Chance: **Last**, weil mit dieser Themenstellung im Grunde kaum ein Aspekt aktueller Berufsbildungspolitik ausgegrenzt bleiben kann; Lust, weil mit der damit verbundenen Notwendigkeit einer Schwerpunktsetzung auch die Chance gegeben ist, eigene Akzente zu setzen und - die Gelegenheit nutzend - zugleich meinerseits Kooperationsbereitschaft für gemeinsame Entwicklungsprojekte zu signalisieren.

Ich will in meinem Beitrag aus wirtschaftspädagogischer Perspektive und damit unter besonderer Bezugnahme auf die kaufmännisch-verwaltende Berufsbildung über die Verknüpfung situationsbezogenen und begrifflich-systematischen Lernens an wechselnden Lernorten sprechen. Dabei werde ich versuchen, das Thema der Lernortkooperation nicht primär aus einer institutionellen Sicht, sondern aus einer curricularen und didaktischen Perspektive heraus zu entwickeln. Anders formuliert: Es geht mir in diesem Beitrag weniger darum, wie Lehrer und Ausbilder besser zusammenkommen können, sondern ich richte meinen Blick direkt auf den Lernprozeß der Auszubildenden. Aus dieser Sicht steht die Problematik im Vordergrund, wie die spezifischen Handlungs- und Lernmöglichkeiten des Betriebes und der Berufsschule so ausgeformt und aufeinander bezogen werden können, daß der angestrebte ganzheitliche Kompetenzerwerb möglich wird

Dabei lasse ich mich von den **Thesen** leiten, daß **erstens** das duale System der Berufsausbildung nur dann zukunftsfähig ist, wenn es gelingt, eine stärkere Verzahnung oder besser gegenseitige Durchdringung arbeits- und situationsbezogenen Lernens einerseits und begrifflicher Reflexion und Systematisierung andererseits zu realisieren und daß **zweitens** das Haupthindernis auf dem Weg zu einem solchen *ganzheitlichen beruflichen Lernen im Lernortverbund* im Fehlen einer gemeinsamen Lernkonzeption, eines **integrierenden Leitbildes** beruflichen Lernens liegt, aus dem heraus auch die Funktion der beteiligten Institutionen erkennbar wäre.

Die Programmatik **handlungsorientierten Lernens**, wie sie seit nunmehr 10 Jahren zentrale Leitidee beruflicher Bildung ist (vgl. hierzu z. B. SÖLTENFUSS 1983; HALFPAP 1983; KAISER 1987; TRAMM 1992a; 1996; ACHTENHAGEN/TRAMM/PREIß et al. 1992; PÄTZOLD 1992; SEYD 1994; ARNOLD 1994), weist nach meiner Überzeugung in die richtige Richtung. Zugleich wird sie jedoch in vielfacher Weise verkürzt und fehlinterpretiert, so etwa häufig als eine rein **methodische** Alternative zum herkömmlichen Unterricht. Ich möchte zumindest in Ansätzen die Skizze eines auch **inhaltlich akzentuierten** Konzepts handlungsorientierter Berufsbildung vorstellen und hiervon ausgehend den Ansatz einer **modellorientierten Verbindung betrieblichen und schulischen Lernens** unter Nutzung des Planspieles SIMBA vorstellen, das in diesen Tagen allen kaufmännischen Schulen in Niedersachsen zugegangen ist (STEINBORN/MÜLLER 1997; vgl. auch LÜBKE/RIESEBIETER 1997 und TRAMM/REBMAN 1997).

Erlauben Sie jedoch zunächst den Versuch einer Einordnung meiner Thematik in den umfassenden berufsbildungspolitischen Problemzusammenhang, den ich der gebotenen Kürze halber auf zehn nur knapp zu umreißende Thesen verdichte.

## 2. Thesen zur berufsbildungspolitischen Einordnung der Thematik

1. Die duale Ausbildung ist in der Krise - ob diese ein Zeichen der Erosion - des Zusammenbruchs - oder eine **produktive Entwicklungskrise** ist, aus der sie gestärkt hervorgehen kann, hängt wesentlich davon ab, wie die Verantwortlichen mit dieser Krise umgehen.
2. Es handelt sich hierbei nicht - wie noch in den 80er Jahren - um vorübergehende quantitative Ungleichgewichte im Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem, die durch Appelle an die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen oder durch Konzessionen zu Lasten der Qualität der Ausbildung gemeistert werden könnten. Die derzeitige Krise ist vielmehr Ausdruck *struktureller* Probleme im Beschäftigungs- und *konzeptioneller* Probleme im Berufsbildungssystem.
3. Die **strukturellen** Probleme sind durch gesellschaftliche und ökonomische Umwälzungen, verursacht, wie sie seit einigen Jahren verstärkt deutlich geworden und verschiedentlich unter dem Schlagwort der **Megatrends** (s. z. B. FRANKE/BUTTLER 1991; DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990) thematisiert worden sind.
4. In diesem Zusammenhang haben sich mit den Arbeitsinhalten, den Organisationsformen der Arbeit auch die Beschäftigungsaussichten und die Personalentwicklungsstrategien der Unternehmen verändert und damit zugleich auch die **Qualifikationsanforderungen** der Wirtschaft (vgl. z. B. SEITZ 1988).
5. Die duale Berufsausbildung ist hiervon in vierfacher Weise betroffen:
  - ihre **Zielsetzungen** verändern sich,
  - ihre **Klientele** ist heterogener geworden und umfaßt stärker als je zuvor **zugleich** leistungsstarke **und** aufstiegsorientierte Jugendliche wie auch gesellschaftlich benachteiligte Gruppen,
  - das **betriebliche Lernmilieu** ist über Prozesse der Abstraktifizierung, des Outsourcing, des Vorenthaltens komplexer Arbeitsaufgaben in seiner Lernrelevanz problematischer geworden; betriebliche Ausbildung unterliegt zudem stärker als je zuvor einem strikten, oft kurzfristigen Erfolgs- und Kostendenken,
  - die **Berufsschule** steht angesichts einer rigiden Sparpolitik der öffentlichen Hände und einer verbreiteten **Deregulierungsideologie** in der Gefahr, einerseits marginalisiert zu werden und andererseits die Kraft zur Selbsterneuerung und Weiterentwicklung zu verlieren.
6. Zugleich gibt es gerade in den letzten Jahren sowohl Hinweise aus dem Bereich der Wissenschaft (vgl. hierzu TRAMM 1996, S. 128ff.; BERRYMAN/BAILEY 1992; COLLINS/BROWN/ NEWMAN 1989) als auch bildungs- und berufsbildungspolitische Initiativen in vielen Ländern (vgl. KOCH 1989; MURRAY 1985; EG-KOMMISSION 1991; NATIONAL COMMISSION ON EDUCATION 1993), die darauf abzielen, Formen des **situierten**, zwischen praktischer Erfahrung und theoretischer Reflexion **alternierenden** Lernens zu bevorzugen, weiterzuentwickeln und zu verbreiten.

7. Das duale System der Berufsausbildung ist auch vor dem Hintergrund internationaler Vergleiche in seinen *zentralen Merkmalen* erhaltenswert. Diese sind
- Wechsel der Lernkulturen zwischen Betrieb und öffentlicher Schule
  - Alternierendes Lernen zwischen Situationsbezug und Systematik
  - Verknüpfung berufsbezogen-funktionaler Qualifizierung und allgemeinbildend-extrafunktionaler Kompetenzentwicklung
  - gemeinsame Verantwortung von Staat und Wirtschaft für die Ordnung, Gestaltung und Finanzierung der Berufsausbildung
8. Dieses System kann in seiner Grundstruktur jedoch nur erhalten werden, wenn es sich als veränderungsfähig erweist
- das duale System benötigt keine Sparmaßnahmen sondern Investitionen in Reformen,
  - kurzfristige Maßnahmen zur Linderung der Ausbildungsplatzmisere dürfen mittel- und langfristig erforderliche Innovationen nicht verhindern oder beeinträchtigen,
  - Probleme bestehen derzeit gleichermaßen am Lernort Betrieb, am Lernort Berufsschule und im Zusammenwirken dieser Lernorte,
  - eine Konkurrenz zwischen den Lernorten auf der Basis gegenseitiger Schuldzuweisungen ist deshalb dysfunktional,
  - *der wesentliche Ansatzpunkt für Reformen muß die curriculare und didaktische Ebene sein, d. h. die zieladäquate Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse im Verbund der beteiligten institutionellen und didaktischen Lernorte,*
9. Die Hauptlast der curricularen und didaktischen Reformen muß bei der Berufsschule liegen, weil
- hier die Notwendigkeit wie auch die Ansatzpunkte einer weitreichenden Reform am deutlichsten sind,
  - mit einem Scheitern der Reform nicht nur die Berufsschule am Ende wäre, sondern mit ihr zugleich auch der mühsam durchgesetzte Anspruch auf gesellschaftliche Mitgestaltung und Kontrolle der Berufsbildung (siehe hierzu KELL 1996),
  - auf seiten einer hochprofessionalisierten Berufsschullehrerschaft die Kompetenz für eine solche Reform vorhanden ist und weil schließlich
  - über Initiativen der Schulverwaltung grundsätzlich breitangelegte Reforminitiativen möglich scheinen (s. z. B. MOORMANN/SCHMIDT 1994).
10. Didaktische und curriculare Reformkonzepte sollten in Kooperation von Berufsbildungsforschung, Berufsschulen und interessierten Betrieben erarbeitet und erprobt werden (zur ausführlichen Begründung s. TRAMM 1992a).

### **3. Dualität des Lernens als Problem**

Anfang der 90er Jahre sprachen sich in einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung über 90 Prozent der Lehrer und der Leiter von Berufsschulen für eine Erweiterung der Zusammenarbeit von Ausbildern und Berufsschullehrern aus, und auch auf betrieblicher Seite votierten lediglich 13 Prozent der Befragten gegen eine Ausweitung der Zusammenarbeit. Als Maßnahmen wurden Betriebspraktika für

Lehrer, gemeinsame Weiterbildungsveranstaltungen und die Verfolgung gemeinsamer Projekte vorgeschlagen (vgl. BUSCHFELD/EULER 1994, S. 11).

Was auf den ersten Blick optimistisch stimmen mag, offenbart bei genauerer Betrachtung eher eine konzeptionelle Hilflosigkeit auf allen Seiten. Dem Wunsch nach curricularer und didaktischer Kooperation der Lernorte steht das Faktum gegenüber, daß weit über die Hälfte der ausbildenden Betriebe keine oder nur sporadische Kontakte zur Berufsschule unterhält, wobei in dieser Gruppe kaufmännische Ausbildungsbetriebe sowie Klein- und Mittelbetriebe wiederum deutlich überrepräsentiert sind (vgl. BERGER/WALDEN 1994, S. 6).

Sowohl für Ausbilder als auch für Berufsschullehrer sind „Lernschwierigkeiten“ und Disziplinprobleme mit deutlichem Abstand der hauptsächliche Kontaktnaß, vor zeitlicher und organisatorischer Abstimmung; inhaltliche und methodische Abstimmung - was immer im einzelnen darunter verstanden werden mag - wird nur von 9 bzw. 3 Prozent der Berufsschullehrer genannt (vgl. BUSCHFELD/EULER 1994, S. 10).

Wenn dennoch der Wunsch nach mehr Kooperation auf allen Seiten stark ist, so dürfte dies mit der Erfahrung zusammenhängen, daß es nach wie vor in der dualen Ausbildung nur höchst unbefriedigend gelingt, die betrieblichen Handlungserfahrungen der Jugendlichen mit dem Prozeß begrifflicher Reflexion und Systematisierung zu verknüpfen. Das Lernen der Auszubildenden vollzieht sich noch immer in zwei weitgehend voneinander separierten Lernkulturen. Die Lernenden werden mit der Aufgabe, die dort erworbenen Erfahrungen zu einem konsistenten Bild zu vereinen, weitgehend allein gelassen und damit nicht selten überfordert (vgl. FRANKE/KLEINSCHMIDT 1987; FRANKE 1988; GETSCH 1990, KECK 1995).

*Kurz gefaßt: wer eine stärkere Kooperation der Lernorte im dualen System fordert, verbindet hiermit in der Regel die Vorstellung, daß über besser abgestimmte Lernangebote das Theorie-Praxis-Problem in der beruflichen Bildung gelöst oder doch gemildert werden könnte, sei es nach dem Ideal eines Gleichlaufes von Theorie und Praxis oder nach der Vorstellung, bessere Kenntnis der Angebote des jeweils anderen ermögliche verstärkte gegenseitige Bezugnahmen bei der Gestaltung der Ausbildung bzw. des Unterrichts.*

Bestimmend für diese Vorstellung ist - entgegen aller anderslautenden Bekenntnisse - das Festhalten an der klassischen Vorstellung einer Arbeitsteilung von Betrieb und Berufsschule, wonach der eine Lernort die Praxiserfahrung ermögliche und der andere der Vermittlung theoretischer Kenntnisse diene. Hemmend für einen ganzheitlichen Lernprozeß sei hierbei vorwiegend der mangelnde Gleichlauf praktischen und theoretischen Lernens und die institutionelle Distanz der beiden Lernorte: man wisse zu wenig voneinander und rede zu wenig miteinander.

Nach unserer Überzeugung liegt hierin ein grundlegender Irrtum und hieraus ergibt sich zugleich die Gefahr, daß unter dem Etikett der Lernortkooperation bestehende Strukturen und Denkmuster eher verfestigt als überwunden werden.

Wir sehen die Kernproblematik im Verhältnis der Lernorte zueinander nicht in mangelnder Gesprächsbereitschaft oder Akzeptanz, sondern vielmehr darin, daß schulisches und betriebliches Lernen im oben geschilderten Sinne an jeweils **unterschiedlichen Lernkonzeptionen**

orientiert sind, oder anders formuliert, daß es einem ganzheitlichen beruflichen Lernen im Lernortverbund *an einer gemeinsamen Lernkonzeption mangelt*.

Offensichtlich wird dies dort, wo beide Lernkulturen, also arbeitsgebundenes und begrifflich-systematisches Lernen - in einer Institution zusammengeführt werden. Das Nebeneinander von Theorie und Praxis zeigt sich nämlich fast ungemildert auch in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation, in denen Praxisausbildung, Berufsschule und werksinterner Unterricht unter einem Dach erteilt werden. Es zeigt sich darin, daß der betriebsinterne theoretische Unterricht häufig nichts anderes ist, als eine Wiederholung bzw. Vertiefung des Berufsschulunterrichts, und es zeigt sich in den Schwierigkeiten, etwa Lernbüro- oder Übungsfirmenarbeit mit dem theoretischen Unterricht im gleichen Hause zu verbinden. In all diesen Fällen werden weithin die ***Abstimmungsprobleme des dualen Systems im Kleinen reproduziert***; überall zeigt sich die grundsätzliche Problematik, kasuistisch-fallbezogenes und begrifflich-systematisches Lernen zu einem ganzheitlichen, auf den Erwerb von Orientierungs- und Handlungskompetenz gerichteten Lernprozeß zu verbinden.

Es handelt sich nach unserer Diagnose also um ein ***konzeptionelles Defizit***, das wesentlich dadurch zu erklären ist, daß didaktisches Handeln wie auch didaktische Theorie noch immer von dualistischen Denkmustern geprägt sind, d. h. von einem philosophischen Grundverständnis, das Theorie und Praxis, Handeln und Denken als zwei im Grunde verschiedene Sphären begreift.

Dieses dualistische Denkmuster läßt sich in der These zuspitzen, *daß kein vernünftiges Denken und keine echte Erkenntnis im praktischen Tun sei und daß praktisches Tun wirkliches Denken und Erkennen verhindere* (s. hierzu ausführlich TRAMM 1992a; 1994; 1996). AEBLI (1980, S. 15) sah hierin ein zweitausendjähriges philosophisches, soziales und politisches Denkmuster, das "tief in den westlichen und östlichen Kulturen verankert" und bis hin in die Gestaltung unseres Bildungssystems hinein wirksam sei.

Auf der Grundlage dieses Dualismus von Denken und Handeln unterscheidet die klassische griechische Philosophie die „Erkenntnis“ von der „Erfahrung“ und ordnet erstere der letzteren über. So stimmten PLATON wie ARISTOTELES grundsätzlich darin überein, „daß sie Erfahrung mit rein praktischen Belangen gleichsetzten, als ihren Gegenstand lediglich materielle Interessen und als ihr Werkzeug nur den Körper betrachteten. Die Erkenntnis jedoch, so meinten sie, war lediglich um ihrer selbst willen da und hatte keine Beziehung zur Praxis des Lebens - ihre Quelle und ihr Werkzeug war der völlig immaterielle Geist, und sie hatte es lediglich mit geistigen und idealen Dingen zu tun“ (DEWEY 1964, S. 344). Die eigentliche Quelle der Erkenntnis sei demnach das denkende Betrachten (*theoria*), während der charakteristische Ursprung der Erfahrung das zweckgebundene Herstellen (*poiesis*) sei.

Diesen beiden Lernformen schließlich entsprechen zwei verschiedene Formen der Bildung und der Lebensgestaltung:

„Die einen werden durch geeignete praktische Übungen darin geschult, gewisse Dinge zu tun, mechanische Werkzeuge zu gebrauchen und damit technische Erzeugnisse herzustellen oder persönliche Dinge zu leisten. Diese Schulung ist lediglich Sache der Gewöhnung und der technischen Fertigkeit; ihre Methode ist Wiederholung und Beflissenheit der Hingabe, nicht Erweckung und Förderung des Denkens. Freie oder geistige Bildung dagegen strebt danach, die Intelligenz für ihre eigentliche Aufgabe heranzubilden: für das Erkennen ... Je weniger dieses Erkennen mit praktischen Dingen, mit der Produktion zu tun hat, um so stärker nimmt es den Geist in Anspruch“ (ebenda, S. 232f.).

Wir gehen davon aus, daß die Wirksamkeit dieser Denktradition - so veraltet und überspitzt diese Aussagen auch erscheinen mögen - weithin ungebrochen ist. Ungeachtet einer Reihe von Reformvorhaben und Modellversuchen kann betriebliche Ausbildung verallgemeinernd und pointierend gesprochen immer noch mit KERSCHENSTEINER (zit. nach 1967, S. 71) dahingehend kritisiert werden, daß sie den „Lehrling in mechanisch überlieferten und mechanisch angelegten Arbeitsprozessen“ erstickt und daß vor allem keine Zeit bleibt, „den Lehrling alles was er treibt auf Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel durchdenken zu lassen“. Einige Stichworte aus empirischen Analysen betrieblicher Berufsausbildung mögen zur Verdeutlichung dieses Defizits genügen (vgl. FRANKE/KLEINSCHMIDT 1987; FRANKE 1988, GETSCH 1990, Keck 1995):

- \* Hoher Anteil an Routinetätigkeiten, geringe Problemhaltigkeit, geringe Handlungs- und Entscheidungsspielräume in den Tätigkeiten der Auszubildenden;
- \* „organisierte Intransparenz“ der betrieblichen Zusammenhänge, d. h. daß durch die zunehmende Komplexität betrieblicher Strukturen und durch hochabstrakte Informationssysteme auf der Unternehmensebene die Chance, aus der Perspektive einzelner Arbeitsplätze heraus die Gesamtzusammenhänge des Unternehmens zu erschließen, rapide sinkt;
- \* mangelnde Pädagogisierung und Systematisierung der Ausbildung, insbesondere was den systematisch angelegten Durchlauf durch verschiedene Abteilungen und die Reflexion und Systematisierung von Arbeits- und Sozialerfahrungen betrifft.

Bestandsanalysen zum Wirtschaftslehreunterricht ergeben ein ganz anderes, nur kein besseres Bild. Drei Kritikpunkte seien herausgehoben (vgl. dazu REETZ/WITT 1974; KRUMM 1974; HOLZMANN 1978; ACHTENHAGEN 1984; SEMBILL 1984; SIEVERS 1984; REETZ 1984; SEEMANN/TRAMM 1988; REBMANN 1993),

- **Erstens** die Dominanz relativ unverbundenen oder vorwiegend begriffssystematisch geordneten handelstechnischen und juristischen Detailwissens. Oder negativ akzentuiert: Das Fehlen einer problem- und situationsorientierten Integration von Wissens-elementen, die die verschiedenen betrieblichen Handlungs- und Entscheidungsebenen umfassen und aufeinander beziehen.
- **Zweitens** das Fehlen der Möglichkeit, im unmittelbaren Umgang mit den Lerngegenständen authentische Erfahrungen zu sammeln. Meist werden die Lerngegenstände in begrifflich-abstrakter Form dargeboten und treten den Schülern als unveränderbare, abgeschlossene und oft genug subjektiv belanglose Informationen entgegen, die nur noch aufzunehmen, abzuspeichern und auf Nachfrage wiederzugeben sind.
- **Drittens** schließlich wird kritisiert, daß das, wozu Schüler qualifiziert werden sollen, im Unterricht selbst so gut wie nie stattfindet, nämlich ein ganzheitliches und komplexes Handeln als Einheit von Situationsorientierung, Zielbildung, Planung, Entscheidung, Ausführung, Kontrolle und Handlungsauswertung und -rechtfertigung in komplexen Situationen.

Bereits 1974 formulierte der DEUTSCHE BILDUNGSRAT demgegenüber in seinem „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ eine klar antidualistische Position. Zur Erläuterung des didaktischen Grundsatzes „**Handlungsbezug**“ heißt es dort:

„Für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II soll ein Wechselbezug von reflexionsbezogenem und handlungsbezogenem Lernen gelten. Handlung und Reflexion sind jedoch nicht als zwei voneinander abtrennbare Lernbereiche aufzufassen; vielmehr bezeichnen sie zwei Aspekte des Lernens, die einander wechselseitig bedingen und

stützen ... Es gibt also keine Verteilung des reflexionsbezogenen und des handlungsbezogenen Lernens auf verschiedene Lernorte“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 53f.)

In der Bildungsreform der 1970er Jahre, für die u. a. dieses Gutachten ein zentraler Bezugspunkt war, ist dann ironischer Weise das genaue Gegenteil eingetreten. Unter dem Postulat der **Wissenschaftsorientierung** aller Bildungsgänge und unter der Zielsetzung, die **Gleichwertigkeit** beruflicher Bildung zu erreichen, orientierte sich das berufliche Schulwesen immer stärker an einer von der Praxis abgehobenen **Wissenschaftspropädeutik**, die von der Vermittlung didaktischer reduzierter, elementarisierter Fachsystematiken geprägt war (dazu kritisch ZABECK 1997; 1982; 1992). Die so angestrebte systematische „Wesensschau“ der Praxis zielte (und zielt) bestenfalls auf distanzierte, vorwiegend intellektuelle Erkenntnis der Phänomene, Regeln und Zusammenhänge dieser Praxis; zumindest ermöglicht sie keine originär inhaltsbezogenen Erfahrungen, auf die sich theoretische Reflexion und begriffliche Systematisierung würden beziehen können. Der Bezug auf das Erfahrungsfeld Betrieb blieb - im wesentlichen zufällig und unsystematisch - dem didaktischen Geschick und dem Engagement des einzelnen Lehrers überlassen.

Doch schauen wir uns den Anspruch des Bildungsrates noch einmal etwas genauer an, handlungs- und reflexionsbezogenes Lernen an jedem Lernort aufeinander zu beziehen. Zur Verdeutlichung scheint es mir an dieser Stelle hilfreich zu sein, mit der folgenden Abbildung zwei **Kontexte des Wissenserwerbs** und zugleich zwei **Organisationsformen von Wissen** zu unterscheiden. Dabei geht es mir nicht um den Inhalt der einzelnen Felder, sondern um die jeweils abgebildete Beziehungsstruktur.:

Abbildung 1: Organigramm versus Netzwerk als zwei Arten der Strukturierung von Sachverhalten und Wissen (aus GOMEZ/PROBST 1987, S. 9)

**Einerseits** - in der oberen Hälfte der Darstellung - der **begriffssystematisch geordnete Wissensserwerb**, der auf begriffliche Über-Unterordnungsbeziehungen, auf Definitionen und Merkmalswissen, auf gedankliche Trennschärfe und systematische Vollständigkeit angelegt ist. Wir alle kennen unzählige Beispiele dieses Musters aus wissenschaftlichen Begriffssystematiken.

**Andererseits** - in der unteren Hälfte dargestellt - komplexe Problemzusammenhänge, wie sie für Praxissituationen typisch sind, die durch die Wechselwirkung vielfältiger Faktoren, durch pragmatische Eingrenzung des Betrachtungsfeldes, durch Ursache-Wirkungs-Beziehungen, Rückkoppelungen und komplexe Wechselwirkungen geprägt sind.

**Schulisches Lernen** folgt traditionell weitgehend dem Ritual des Abarbeitens von fachsystematisch geordneten Begriffshierarchien, in dessen Verlauf Definitionen gelernt und anhand von wechselnden Beispielen spezifisches Merkmalswissen erworben wird (vgl. z. B. SIEVERS 1984; REETZ 1984; SEEMANN/TRAMM 1988). Man denke hier nur an die Einführung in den Zahlungsverkehr oder die Rechtsformen der Unternehmung.

Ein **praktisches Problem**, vor das ein Handelnder sich gestellt sieht, wird demgegenüber von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die zunächst fachsystematisch vollkommen unterschiedlichen Bereichen zugeordnet sein können: Für die Standortwahl einer Unternehmung spielen verkehrsgeographische Überlegungen eine Rolle, das Arbeitskräftepotential, die lokale oder regionale Marktsituation, die soziale Einbindung der Familie u. v. m.

Es kann keinen Zweifel geben, daß der Mensch für die Lösung derartiger komplexer Probleme auf systematisch geordnetes Definitions- und Merkmalswissen zurückgreifen muß, wie es in der oberen Hälfte des Schaubildes dargestellt ist. Nur hat es sich als irrig erwiesen anzunehmen, daß ein solches Merkmalswissen quasi **auf Vorrat erworben** und effektiv gespeichert werden kann, und vor allem ist offenkundig, daß die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens bei der Lösung von Problemen, also zum **Transfer**, sich nicht automatisch einstellt, sondern daß diese Fähigkeit selbst erlernt werden muß (vgl. hierzu z. B. MESSNER 1978; DÖRNER et al. 1983; DÖRNER 1989; MANDL/GRUBER/RENKL 1994; GERSTENMAIER/MANDL 1995 ; REETZ 1996).

In der Wissenspsychologie wird der Effekt solcher unverbunden nebeneinanderstehenden Lernprozesse als „**Kompartimentalisierung**“ bezeichnet (vgl. RENKL 1994, S. 16ff.) - vielleicht am klarsten mit „Schubladisierung“ zu übersetzen: Wissensbestände, die in verschiedenen Zusammenhängen erlernt wurden, werden von den Lernenden schlichtweg in unterschiedlichen „Schubladen“ abgespeichert und nicht zueinander in Beziehung gesetzt. Dies ermöglicht es, daß durchaus widersprüchliche Aussagen gleichzeitig für wahr gehalten werden; es sorgt insbesondere auch dafür, daß falsche Konzepte auch dann nicht aufgegeben werden, wenn im Unterricht die richtigen Zusammenhänge gelehrt werden. „Das Hauptproblem bei dieser Art der Wissenskompartimentalisierung ist, daß in Anwendungssituationen der Problemlöser oft nicht auf die neu erlernten korrekten, sondern auf die alten und ‘liebgewonnenen’, jedoch defizitären Konzepte zurückgreift“ (ebenda, S. 17). Umgekehrt führt sie dazu, daß Lernende einen empirischen Gehalt unterrichtlich vermittelten Wissens gar nicht mehr erwarten, sondern dieses als ein Regelspiel eigener Art begreifen, dessen Prüfkriterium nicht die Realität, sondern der formale Test ist. Zur

Veranschaulichung die folgende Aufgabe aus einem Mathematik-Test für 6. Klassen (nach SILVER 1986, S. 192, zit. nach RENKL 1994, S. 17):

„Die 130 Schüler und Lehrer der Marie-Curie-Schule fahren zum Picknick. jeder Schulbus hat 50 Plätze. Wie viele Busse werden benötigt?

- a) 2      b) 2 Rest 30      c)  $2 \frac{2}{5}$       d) 3

Lediglich 35% der befragten 13jährigen Kinder beantworteten diese Aufgabe richtig; in der Mehrzahl wurden „sinnlose“ Antworten wie b) und c) gegeben.“

#### 4 Verknüpfung von Kasuistik und Systematik durch handlungsorientiertes Lernen als curricular-didaktische Perspektive und Herausforderung

Als vorläufiges Zwischenresümee ist festzustellen: Aus lernpsychologischer Sicht existiert ein Theorie-Praxis Problem *nicht primär zwischen den institutionellen Lernorten*, sondern vielmehr zunächst in je spezifischer Ausprägung an jedem der beiden Lernorte für sich. An der Berufsschule zeigt es sich als *Anwendungsschwäche* fachsystematisch erworbenen Wissens. Hier scheint uns der zentrale Ansatzpunkt einer Reform zu liegen. Mit anderen Worten: Wir sehen die *Berufsschule als Zentrum einer Reform der dualen Ausbildung*; primär sie ist gefordert, das Wechselspiel von Handlungs- und Situationsbezug einerseits und begrifflicher Reflexion und Systematisierung durch geeignete Lehr-Lern-Arrangements zu ermöglichen.

Wir sehen die Chance hierfür über eine konsequente Weiterentwicklung der Konzepts *handlungsorientierten* Lernens. Es ist hier nicht der Ort, dieses Konzept systematisch zu entfalten (vgl. hierzu TRAMM 1992a; 1996; ACHTENHAGEN/TRAMM/PREIB et al. 1992). Ich will mich deshalb auf *eine allgemeine Kennzeichnung und fünf Konkretisierungen* beschränken, die mir in unserem Zusammenhang besonders bedeutsam scheinen (zur ausführlichen Begründung siehe ebenda).

Das Konzept *handlungsorientierten Lernens* basiert auf modernen Ansätzen der Handlungs- und Kognitionspsychologie (z. B. AEBLI 1980; 1981; VON CRANACH et. al. 1980; VOLPERT 1983; 1992; 1994), deren zentraler Beitrag darin zu sehen ist, daß sie entgegen dualistischer Tradition der Frage nach der Wechselwirkung, der gegenseitigen Durchdringung von Denken und praktischem Tun nachgehen. AEBLI (1980, S. 13ff.) umschreibt das Lernverständnis der kognitiven Handlungstheorie indem er postuliert, daß sich das Denken, das Wissen und das Können aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen heraus entwickeln und daß sich Denken, Wissen und Können wiederum im praktischen Handeln und in der deutenden Wahrnehmung der Welt zu bewähren haben.

1. Das Konzept der Handlungsorientierung ist **keine Unterrichtsmethode**, wie dies etwa in der Tradition reformpädagogischen Gedankengutes häufig unterstellt wird. Es handelt sich vielmehr um ein umfassendes **curricular-didaktisches Leitbild**, das Konsequenzen für alle unterrichtlichen Entscheidungen haben muß, insbesondere auch
  - für die Bestimmung der Ziele wirtschaftsberuflicher Bildung;
  - für die Auswahl, Strukturierung und zeitliche Anordnung von Lerngegenständen;
  - für die Art der medialen Repräsentation der Lerngegenstände im Unterricht;

- für die Qualität der Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, die Schülern im Rahmen ihres Lernhandelns geboten werden,
2. Mit dem Konzept der Handlungsorientierung verbindet sich ein Wandel **vom stofforientierten zum kompetenzorientierten Unterricht**. Es geht nicht länger primär darum, Wissen bzw. Lehrstoff zu vermitteln, sondern es tritt die Aufgabe in den Vordergrund, Schüler zum Aufbau von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen anzuregen und herauszufordern, um ihnen so die kompetente und verantwortliche Gestaltung ihres Lebens zu ermöglichen.
  3. Die Förderung von Kompetenzen und Werthaltungen steht dabei durchaus nicht im Widerspruch zum Erwerb fundiertem Wissen, sondern setzt dieses unbedingt voraus. Aber Wissen und Lehrinhalte sind nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke der angestrebten Persönlichkeitsentwicklung.
  4. Handlungsorientierung hat Konsequenzen für die Art der **Strukturierung und Sequenzierung der Lerninhalte**. Es ist eine Kernthese handlungsorientierter Didaktik, daß Orientierungs- und Handlungsfähigkeit nicht allein durch die fachsystematisch strukturierte Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten außerhalb praktischer oder praxisanaloger Handlungs- und Problemzusammenhänge zu erreichen sind. Erst im Handlungszusammenhang gewinnt Wissen seine spezifische Bedeutung - und die Fähigkeit zur *Nutzung* von Wissen im Handlungskontext ergibt sich nicht automatisch, sondern muß erlernt und geübt werden. Positiv gewendet ergibt sich hieraus die Konsequenz, daß, wer Schüler zur Handlungs- und Urteilsfähigkeit in komplexen ökonomischen Situationen befähigen will, ihnen bereits im Schonraum der Schule Erfahrungen im Umgang mit komplexen Sachverhalten und Anforderungen ermöglichen muß.
  5. Bezogen auf den Unterrichtsprozeß schließlich führt das Konzept der Handlungsorientierung dazu, nicht länger die Lehraktivität in den Vordergrund didaktischer Überlegungen, zu stellen, sondern verstärkt danach zu fragen, welche Erfahrungen den Schülern im Zuge ihres Lernhandelns ermöglicht werden und in welcher Weise es ihnen ermöglicht wird, diese Lernerfahrungen zu reflektieren und begrifflich zu systematisieren.

Wer handlungsorientierten Unterricht in diesem Sinne im Berufsschulbereich realisieren will, kann den Praxisbezug nicht länger an den Betrieb delegieren oder nur sporadisch über Beispiele im Rahmen eines ansonsten begriffssystematisch geprägten Unterrichts herstellen. Demzufolge spielt in den meisten Konzepten handlungsorientierten Unterrichts im kaufmännischen Bereich der durchgängige Bezug auf ein **Modellunternehmen**, dessen Strukturen und Prozesse aus der Perspektive der verschiedenen Fächer reflektiert und systematisiert werden, eine zentrale Rolle (vgl. TRAMM 1992b; PREISS/TRAMM 1996; TRAMM/REBMAN 1997).

An dieser Stelle lautet der **traditionelle Einwand**, daß ein solches Modellunternehmen nur Sinn mache als Praxisersatz im Falle vollschulischer Berufsbildungsmaßnahmen, keinesfalls jedoch im dualen System. Dort stehe schließlich der Betrieb als Praxisfeld zur Verfügung. Aus meinen bisherigen Ausführungen sollte hingegen deutlich geworden sein, daß genau dieser Bezug oder Transfer bislang nicht hergestellt werden kann bzw. daß die Schüler angesichts der Vielfältigkeit und Ungleichzeitigkeit ihrer Praxiserfahrungen mit diesem Transfer alleingelassen wurden. Die Verknüpfung des begrifflich-systematischen Unterrichts mit ganzheitlich-situationsbezogenen Problematisierungen, Anwendungen und Transfers wäre

demnach eine ureigene Aufgabe der Berufsschule, weil nur hierüber der angestrebte Qualifizierungseffekt zu sichern ist.

Sollte es freilich gelingen, den Berufsschulunterricht in diesem Sinne durchgängig an einem Modellunternehmen zu orientieren, so böte dies nicht nur die Chance zur problemorientierten Erarbeitung des angestrebten systematischen Wissens, sondern ein solches *virtuelles Unternehmen* böte sich zugleich als Bezugsmodell für die Erkundung und das Verständnis des eigenen Ausbildungsbetriebes an.

## **5. Pragmatische Perspektive: modellorientiertes Lernen in Betrieb und Berufsschule am Beispiel des Projekts SIMBA**

Der hier skizzierte Ansatz, ein *virtuelles Unternehmen* als gemeinsamen Bezugspunkt und damit als Bindeglied zwischen berufsschulischer und betrieblicher Ausbildung zu verwenden, oder anspruchsvoller formuliert: als **intermediäre Instanz einer inhaltlichen Lernortkooperation**, wird zur Zeit an den Berufsbildenden Schulen des Landkreises Oldenburg in Wildeshausen in der Ausbildung von Industriekaufleuten erprobt (LÜBKE/RIESEBIETER 1997). Grundlage dieses Entwicklungsprojekts ist das am Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI), mit Wirtschaftsunternehmen, der IHK Hannover-Hildesheim und berufsbildenden Schulen entwickelte Unternehmensplanspiel SIMBA - Simulation der betrieblichen Arbeitswelt für die kaufmännische Qualifizierung in Industrie und Handwerk - (STEINBORN/MÜLLER 1997; STEINBORN 1997).

SIMBA ist - präziser formuliert - zweierlei:

*Einerseits* ist es ein Planspiel, das in unterschiedlichen inhaltlichen Ausprägungen vorliegt - von der Möbelfabrik über die Konservenfabrik bis zum Elektronikunternehmen -, und es über sein Gefüge von Algorithmen und realitätsnahen Datenkonfigurationen erlaubt, betriebswirtschaftliche Problemstellungen auf allen Ebenen und in allen Bereichen des Unternehmensgeschehens realitätsnah zu modellieren.

*Andererseits* handelt es sich durch seine umfassende Parametrisierung zugleich um ein **Instrument** zur strukturierten Modellierung eines virtuellen Unternehmens, mit dem Lehrer, Ausbilder oder auch Lernende in die Lage versetzt und dabei unterstützt werden, sich ein beliebiges Unternehmen nach eigenen Vorstellungen zu konstruieren oder auch zu rekonstruieren.

Durch die Bereitstellung des Planspielrahmens SIMBA wird es möglich, Lehrer von der ausgesprochen schwierigen Aufgabe der Konstruktion eines für das gesamte Curriculum tragfähigen betriebswirtschaftlichen Bezugsmodells zu entlasten oder sie hierbei zumindest zu unterstützen (vgl. hierzu PREIB 1992).

Bezogen auf die *Berufsschule* bleibt die anspruchsvolle Aufgabe zu leisten, auf diesen Modellrahmen bezogene Lehr-Lern-Arrangements - insbesondere komplexe Fälle und Fallstudien - zu konstruieren, die es in einer lernpsychologische sinnvollen Sequenz erlauben, aus spezifischen modellbezogenen Problemlagen heraus Lösungsansätze, Verfahren, relevante Begrifflichkeiten und Kriterien zu erarbeiten (vgl. hierzu z. B. ACHTENHAGEN/TRAMM/PREIB et al. 1992). In einem nächsten Schritt ginge es dann darum, diese auf den Fall bezogenen Lösungen im Unterricht begrifflich reflektierend zu verallgemeinern und zu systematisieren.

Im Ablauf des Wirtschaftslehreunterrichts sollte nach dieser Konzeption zunächst die Ausbildung einer *komplexen Modellvorstellung* des Unternehmungsgeschehens in den Köpfen der

Schüler im Vordergrund stehen. Die Auszubildenden sollten sich also am Beispiel des Modellunternehmens sowohl den Zusammenhang der Arbeitsabläufe und der organisatorischen Regelungen erarbeiten und intern abbilden, als auch den Zusammenhang zwischen den Leistungsprozessen und den darüber letztlich angestrebten Wertschöpfungsprozessen. Es ginge mithin primär darum, die Unternehmung am konkreten Modell als produktives, wertschöpfendes, soziales System im Sinne der systemorientierten Betriebswirtschaftslehre (vgl. z. B. ULRICH 1970; 1987) zu verstehen. Ausgehend von diesem Grundverständnis und immer wieder unter Bezugnahme auf das Modellunternehmen sollten dann problemorientiert und projektartig spezifische Fragestellungen verfolgt und die daraus gewonnen Erkenntnisse begrifflich gefaßt, systematisiert und verallgemeinert werden (zur Begründung vgl. ebenda, S. 87ff.). Der Wechselbezug von Kasuistik und Systematik wäre nach dieser Konzeption **primär am Lernort Berufsschule sicherzustellen** und nicht erst dem Zusammenwirken der beiden Lernorte - und damit letztlich allein dem Auszubildenden - zu überlassen.

Ziel eines solchen Unterrichts wäre es auch, den Auszubildenden beim Aufbau eines **Orientierungsmodells** zu helfen, das es ihnen ermöglichte, die Strukturen, Probleme und Aktivitäten des eigenen Ausbildungsbetriebes gezielter zu erkunden und damit besser zu verstehen (vgl. TRAMM/REBMAN 1997). Das *virtuelle Unternehmen* träte nicht an die Stelle des eigenen Ausbildungsbetriebes, sondern würde im Lernprozeß als Bezugs- und Vergleichsmodell für diesen Betrieb dienen. Gleichzeitig wären dem Auszubildenden bei der Erkundung und Darstellung des Modellunternehmens auch Techniken, Fertigkeiten und Begrifflichkeiten zu vermitteln, die ihm bei der Erkundung des eigenen Ausbildungsbetriebes nützlich sein könnten (zur Konzeption des Erkundungsprojekts vgl. DIEPOLD/KECK/POOK 1992). Eine wesentliche Aufgabe der betrieblichen Ausbilder würde darin bestehen, die Auszubildenden bei der modellhaften Abbildung des eigenen Ausbildungsbetriebes in Anlehnung an die Grundstruktur des virtuellen Unternehmens zu unterstützen. Dies könnte ein die gesamte Ausbildungsdauer umfassendes Projekt sein, das auch im Kontext von Qualitätsentwicklungsprojekten von hoher Aktualität sein könnte.

Schließlich stünde das Modellunternehmen auch als **inhaltliches Bindeglied** zwischen der schulischen und betrieblichen Ausbildung. Neue Fragestellungen und Lerninhalte wären zunächst durch die verantwortlichen Lehrer und Ausbilder bezogen auf dieses Modellunternehmen situativ zu konkretisieren. Inhaltliche Lernortkooperation zwischen betrieblichen Ausbildern und Berufsschullehrern hätte hier einen eindeutigen gemeinsamen Bezugspunkt, nämlich die Erkundung und Fortschreibung dieses curricularen Bezugsmodells und die gemeinsame Erarbeitung von Fallstudien, Projekten, Leittexten oder anderer Lehr-Lern-Arrangements zur systematischen Ausschöpfung dieses Lernpotentials.

Von seiten des Hamburger Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik sehen wir in der Ausarbeitung, Weiterentwicklung und Erprobung dieser Konzeption einer **modell- und modellierungsorientierten inhaltlichen Lernortkooperation** eine interessante Forschungsperspektive (vgl. TRAMM/REBMAN 1997; vgl. auch TRAMM 1992a; 1996). Sich an einem solchen Entwicklungsprojekt zu beteiligen, laden wir alle interessierten Schulen und Betriebe ausdrücklich ein.

Hinsichtlich der Kosten oder besser Investitionen, die dieses Projekt wie auch die vielen anderen Vorhaben zur Qualitätssicherung und -verbesserung der dualen Ausbildung erfordern werden, sei in der Kaufmannstadt Hamburg an eine schlichte ökonomische Weisheit erinnert: Wer es angesichts stagnierender Absatzzahlen eines Produktes um des kurzfristigen Erfolgs ausweises willen zuläßt, Abstriche an der Produktqualität zu machen, hat auf einem anspruchsvollen Markt keine Zukunftschancen.

**Literaturverzeichnis:**

- Achtenhagen, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen (Leske, UTB).
- Achtenhagen, F./Tramm, T./Preiß, P./John, E. G./Seemann-Weymar, H./Schunck, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden (Gabler).
- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Aebli, H. (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Arnold, R. (1994): Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Hohengehren (Schneider).
- Berger, K./ Walden, G. (1994): Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule - ein Ansatz zur Typisierung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23, Heft 2, S. 3- 8.
- Berryman, S. E. /Bailey, T. R. (1992): The Double Helix of Education & the Economy. New York (The Institute on Education and the Economy).
- Buschfeld, D./Euler, D. (1994): Antworten die eigentlich Fragen sind - Überlegungen zur Kooperation der Lernorte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23, Heft 2, S. 9-13.
- Collins, A./ Brown, J. S./ Newman, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts in Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L. B. (Hrsg.): Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ (Erlbaum), S. 453-494.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim et al. (VCH-Verlagsgesellschaft).
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig (Westermann).
- Diepold, P./Keck, A./Pook, M. (1992): Die Orientierungsphase. Eine Möglichkeit des Ausbildungsbeginns in den neugeordneten Büroberufen. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Nürnberg (Bildung und Wissenschaft).
- Dörner, D./ Kreuzig, H. W./ Reither, F./ Stäudel, T. (Hrsg.) (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern et al. (Huber).
- Dörner, D. (1987): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 3. Auflage, Stuttgart (Kohlhammer).
- Dörner, D. (1989): Logik des Mißlingens. Reinbek (Rowohlt).
- EG-Kommission (1991): Memorandum der Kommission über die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaften für die 90er Jahre. Kom(91)397 endg. Brüssel, 12.12.1991.

- Franke, G. (1988): Lernen im Arbeitsprozeß - Merkmale, Probleme, Ansätze zur Intensivierung. In: Achtenhagen, F./ John, Ernst G. (Hrsg.): Lernprozesse und Lernorte in der Beruflichen Bildung. Band 12 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen, S. 495-507.
- Franke, G./ Kleinschmitt, M. (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Band 65 der Schriften zur Berufsbildungsforschung. Berlin, Köln (Beuth).
- Franke, H./Buttler, F. (1991): Arbeitswelt 2000. Strukturwandel in Wirtschaft und Beruf. Frankfurt (Fischer).
- Gerstenmaier, J./ Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867-888.
- Getsch, U. (1990): Möglichkeiten einer Förderung von betriebswirtschaftlichem Zusammenhangswissen - eine empirische Analyse mit Hilfe eines Unternehmensplanspiels bei angehenden Industriekaufleuten. Diss. rer. pol. Göttingen, zugleich Band 13 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Gomez, P./ Probst, Gilbert J. B. (1987): Vernetztes Denken im Management. Bern (Schweizerische Volksbank)
- Halfpap, K. (1983): Dynamischer Handlungsunterricht. Darmstadt (Winklers).
- Holzmann, K.-D. (1978): Strukturanalyse methodischer Entscheidungen wirtschaftsberuflicher Unterrichtsfächer. Nürnberg (Korn u. Berg).
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.) (1987): Handlungsorientiertes Lernen in Kaufmännischen Berufsschulen. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Keck, A. (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.
- Kell, A. (1996): Bildung zwischen Staat und Markt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft. Weinheim und Basel (Beltz).
- Kerschensteiner, G. (1967): Berufserziehung im Jugendalter. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt (Akademische Verlagsgesellschaft), S. 61-80.
- Koch, R. (1989): Abschied vom „Schulmodell“. Aktuelle Reformen des französischen Berufsausbildungssystems. In: Die berufsbildende Schule, 41, S. 537-546.
- Krumm, V. (1973): Wirtschaftslehreunterricht. Stuttgart (Klett).
- Lübke, G./Riesebieter, B. (Hrsg.) (1997): Zur Theorie und Praxis des SIMBA-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Werkstattberichte - Unternehmensbeschreibung Designermöbel GmbH. Markhausen (M. Lübke).
- Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A. (1994): Zum Problem der Wissensanwendung. In: Unterrichtswissenschaft, 22, S. 233-242.
- Messner, H. (1978): Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Stuttgart (Klett-Cotta).

- Moormann, J./ Schmidt, F. (1994): Handlungsorientierter Unterricht in den Berufsbildenden Schulen - auch im Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung? In: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt, Heft 3/1994, S. 73-77.
- Murray, J. (1985): Alternierende Ausbildung: Ausbildungsverträge für Jugendliche in der Europäischen Gemeinschaft. Eine vergleichende Analyse von Inhalten und der entsprechenden Gesetzgebung. Berlin (Cedefop) und Luxemburg (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften).
- National Commission on Education (1993): Learning to Succeed. London (Heinemann).
- Pätzold, G. (Hrsg.) Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt/M. (Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung).
- Pätzold, G./ Walden, G. (Hrsg.) (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Bielefeld (Bertelsmann).
- Preiß, P. (1992): Komplexität im Betriebswirtschaftslehre-Anfangs-Unterricht. In: Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden (Gabler), S. 58-78.
- Preiß, P./Tramm, T. (1996): Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Preis, P./Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. didaktische Innovationen in der kaufmännischen Ausbildung. Wiesbaden (Gabler), S. 222-323.
- Rebmann, K. (1993): Komplexität von Lehrbüchern für den Wirtschaftslehreunterricht. Diss. rer. pol., Georg-August-Universität Göttingen.
- Reetz, L./ Witt, R. (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg (Hoffmann und Campe).
- Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Reetz, L. (1996): Wissen und Handeln. Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Beck, K./Müller, W./Deißinger, T./Zimmermann, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim (Deutscher Studienverlag), S. 173-188.
- Renkl, A. (1994): Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln. Forschungsbericht Nr. 41. München (Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität)
- Seemann, H./ Tramm, T. (1988): Überlegungen zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in ökonomischen Kernfächern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, S. 33-50.
- Seitz, H. (1988): Entwicklung der Qualifikationsanforderungen in kaufmännischen Berufen - Konsequenzen für das kaufmännische Bildungswesen. Zürich (Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes).
- Sembill, D. (1984): Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung - am Beispiel von Untersuchungen zum "Kaufvertrag". Diss.rer.pol. Göttingen, zugleich Band 7 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen..

- Seyd, W. (1994): Berufsbildung: handelnd lernen - lernend handeln. Hamburg (Feldhaus).
- Sievers, H.-P. (1984): Lernen - Wissen - Handeln. Untersuchungen zur didaktischen Sequenzierung. Frankfurt (Fischer).
- Silver, E. A. (1986): Using conceptual and procedural knowledge: A focus on relationships. In: Hiebert, J. (Hrsg.): Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics. Hillsdale, NJ (Erlbaum), S. 181-198.
- Söltenfuss, G. (1983): Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Steinborn, H.-C. (Hrsg.) (1997): Handlungsorientierung durch Simulation - Erfahrungen aus der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Berlin/Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Steinborn, H.-C./Müller, H.-D. (1997): SIMBA - Simulation der betrieblichen Arbeitswelt für die kaufmännische Qualifizierung in Industrie und Handwerk. Berlin (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Tramm, T./Rebmann, K. (1997): Handlungsorientiertes Lernen in und an komplexen, dynamischen Modellen - die Modellierungsperspektive als notwendige Ergänzung des handlungsorientierten Ansatzes in der Wirtschaftspädagogik. In: Lübke, G./Riesebieter, B. (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis des Simba-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Werkstattberichte - Unternehmensbeschreibung Designermöbel GmbH. Markhausen (M. Lübke).
- Tramm, T. (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, 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, H. 2, S. 39-48.
- Tramm, T. (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Unveröffentlichte Habilitationsschrift (erscheint 1998 im Oldenbourg-Verlag).
- Ulrich, H. (1970): Die Unternehmung als produktives soziales System. 2. Auflage, Bern und Stuttgart (Haupt).
- Ulrich, H. (1987): Unternehmungspolitik. 2. Auflage, Bern, Stuttgart (Haupt).
- Volpert, W. (1983): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Auflage, Köln (Pahl-Rugenstein) .
- Volpert, W. (1992): Wie wir handeln - was wir können. Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie. Heidelberg (Asanger).

- Volpert, W. (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns. Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich (Pabst).
- von Cranach, M./Kalbermatten, U./Indermühle, K./Gugler, B. (1980): Zielgerichtetes Handeln. Bern et al. (Huber).
- Zabeck, J. (1972): Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: Deutsche Berufs- und Fachschule, 68, S. 577-599.
- Zabeck, J. (1982): Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart (Holland & Josenhans), S. 66-97.
- Zabeck, J. (1992): Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Hohengehren (Schneider).

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

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