

Tade Tramm
Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik

(Quelle: Wirtschaft und Erziehung, 46. Jg. (1994), S. 39-48.)

1 Einleitung

Seit nunmehr 10 Jahren wird die fachdidaktische Diskussion in der Wirtschaftspädagogik durch den Begriff der "Handlungsorientierung" geprägt: Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenz als Zielsetzung und "handlungsorientierter Unterricht" als methodisches Prinzip beruflichen Lernens finden mittlerweile breite Zustimmung.

Zugleich muss jedoch festgestellt werden, dass auch nach zehnjähriger Diskussion die Gefahr der nur schlagwortartigen Inanspruchnahme dieses Begriffs weiter besteht oder sogar größer ist als je zuvor. Der Slogan der Handlungsorientierung ist eingängig, werbe- und legitimationswirksam - was freilich genau darunter zu verstehen ist, welches die Kriterien zur Vergabe dieses Attributs sind, scheint offener denn je. Dies ist um so bemerkenswerter, als auch im wissenschaftlichen Bereich eine breite Palette von Beiträgen zur theoretischen Fundierung handlungsorientierten Unterrichts vorliegt, die nach meinem Eindruck jedoch häufig eher pauschal zum Zweck der nachträglichen Legitimation herangezogen werden, als dass sie tatsächlich in erkennbarer Weise praktische Arbeit geleitet haben. Mit Ausnahme einiger weniger Projekte, die praktische und theoretische Entwicklungsarbeit direkt verknüpfen, scheint die Ausarbeitung des Konzepts der Handlungsorientierung in Wissenschaft und Unterrichtspraxis relativ eigenständig erfolgt zu sein. Mit anderen Worten: Handlungsorientierung ist nach meiner Einschätzung noch weitgehend eher eine auf verschiedenen Ebenen wirksame Idee als eine in sich geschlossene, bis hin zur technologischen Anwendung hin ausgearbeitete Theorie.

Die Gefahren, die sich mit einem solchen Zugriff verbinden, liegen auf der Hand: dass nämlich nur alter Wein in neue Schläuche gegossen wird, dass Begründungszusammenhänge vorgetäuscht werden und ein wirkliches Nachdenken über notwendige Reformen umgangen wird. Andererseits kann aber gerade in der relativen Weite und Unabgeschlossenheit solcher regulativ wirksamen Leitideen auch die Chance bestehen, sie zum Bezugspunkt eines gemeinsamen Nachdenkens über notwendige Veränderungen bestehender Strukturen zu machen, an dem Praktiker und Theoretiker gleichermaßen beteiligt sind. Dafür wäre es jedoch erforderlich, zum einen die Substanz dieser Leitideen über das intuitiv Plausible hinaus zu konkretisieren und zum zweiten dann auch Kriterien zu entwickeln, die es erlauben, praktische Entwürfe und theoretische Überlegungen stimmig aufeinander zu beziehen.

Mit diesem Beitrag will ich versuchen, eine solche zentrale Leitidee handlungsorientierter Konzepte in ihren Voraussetzungen und Konsequenzen zu analysieren: Mein Ausgangspunkt liegt in der Feststellung, dass sich **mit der Idee der Handlungsorientierung durchgängig der Anspruch und die Erwartung verbinden, die Auswirkungen dualistischen Denkens in der inneren und äußeren Organisation beruflicher Lehr-Lern-Prozesse zu überwinden**. Dabei soll in erster Näherung unter "dualistischem Denken" eine philosophische Grundposition verstanden werden, die menschliches Denken und menschliches Handeln, Theorie und Praxis voneinander separiert und zugleich in ein eindeutiges Hierarchieverhältnis stellt.

Ich werde im folgenden Kapitel nachzuweisen versuchen, wie tief dualistisches Denken in der abendländischen Tradition verwurzelt ist und in welchen Grundmustern es auftritt. Im dritten Kapitel will ich zeigen, in welcher Weise dualistisches Denken noch immer die äußere und innere Organisation beruflicher Bildungsprozesse prägt und dadurch insbesondere auch dem Anspruch auf Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung im Wege steht. Abschließend will ich im Kapitel vier in aller Kürze einige Bestimmungsstücke einer nicht-dualistischen Konzeption beruflicher Bildung benennen, die zugleich die Möglichkeit zur Ausarbeitung analytisch und konstruktiv wirksamer Kriterien handlungsorientierten Lernens eröffnen.

2 Grundmuster dualistischen Denkens

Die Auseinandersetzung mit dualistischen Konzepten des Verhältnisses von Wissen und Tun, von Denken und Handeln kann als ein zentraler Bezugspunkt der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angesehen werden. Erinnert sei hier nur an die Bedeutung der kritischen Diskussion des dualistisch geprägten neuhumanistischen Bildungsideals für das Selbstverständnis dieser Disziplin (vgl. z. B. BLANKERTZ 1963; 1969) oder an die starke Resonanz, die in den letzten Jahren die Arbeiten AEBLIs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gefunden haben (vgl. z. B. SÖLTENFUSS 1983; SIEVERS 1984; REETZ 1984a; KAISER 1987a; ACHTENHAGEN u. a. 1992), deren pragmatischer Konstruktivismus in ausdrücklicher Entgegensetzung zu dualistischen Positionen begründet wird (vgl. AEBLI 1980; 1981).

Im Mittelpunkt dualistischer Konzepte steht nach AEBLI (1980, S. 15) "die Negation der strukturellen und funktionalen Verwandtschaft von Denken und Handeln". Dieses 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. AEBLI sieht 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: "Das Gymnasium repräsentiert in dieser Sicht das Denken und die Berufsbildung das Handeln. Es gibt eine Bildungselite, die für sich den Geist in Anspruch nimmt und die das praktische Tun dem 'Volk' zuweist" (ebenda).

Dieses Grundmuster hat sehr unterschiedliche Denkrichtungen bestimmt und ist zugleich in diesen fortgeführt worden. Als sein Ausgangspunkt wird die Ideenlehre PLATONS angesehen; es wurde aufgegriffen in der stärker realweltlich orientierten Philosophie ARISTOTELES' und findet sich - quasi realistisch gewendet - im angelsächsischen und französischen Empirismus und Sensualismus wieder. Schließlich prägte dieser Dualismus von Denken und Tun, überformt durch den rationalistischen Impetus der Aufklärung, auch die deutsche idealistische Philosophie, die deutsche Klassik, den Neuhumanismus und hierüber schließlich den Bildungsbegriff und damit die Grundstruktur des deutschen Bildungswesens (vgl. z.B. PAULSEN 1965; BLANKERTZ 1982).

Im folgenden sollen fünf zentrale Denkfiguren skizziert werden, die durchaus verschiedene Ursprünge haben, aber dennoch in der Zusammenschau geeignet sind, die Grundpositionen dieses dualistischen Denkens zu umreißen.¹

1. Denkfigur: So wie der Leib vom Geist, so sind Wissen vom Tun und Denken vom Handeln geschieden

Dieser Gedanke prägt so unterschiedliche Lehren wie einerseits den Platonischen Idealismus und andererseits den radikal materialistisch angelegten Empirismus und Sensualismus des 17. und 18. Jahrhunderts.

Bei PLATO wurden die Ideen als "das wahrhaft Seiende, das Zeitlose, Vollkommene" (AEBLI 1981, S. 376) angesehen, "das nicht durch die Sinne, sondern nur in rein geistigen, noetischen Akten fassbar wird" (VORLÄNDER 1963, S. 91). Die Ideenschau, die allein zum wirklichen Wissen führt, erfordert Abkehr von der Außenwelt, erfordert Ruhe und Sammlung der Seele; die Idee kann nur gedacht, nie aber sinnlich erfahrbar gemacht werden (vgl. VORLÄNDER 1963, S. 90ff.). Kurz: Der Weg zum Wissen führt nur und ausschließlich über das Denken; sinnliche Erfahrung und entsprechend auch praktisches Tun blockieren diesen Weg.

Auch der Sensualismus postuliert die Trennung von materieller und ideeller Welt; er betont hierbei jedoch das absolute Primat der materiellen Gegebenheiten und der rezeptiven Sinnesaufnahme. Nur die sinnliche Wahrnehmung, die den körperlichen Funktionen zugerechnet wird, führe zu Erkenntnissen. "Dem Geist bleibt nur die Funktion, die Eindrücke durch Abstrahieren und Generalisieren in eine gewisse Ordnung zu bringen, er ist jedoch nicht Instanz für Wahrheit und Erkenntnis. Diese liegt primär in der möglichst unverfälschten sinnlichen Wahrnehmung" (BONNE 1978, S. 46).

2. Denkfigur: Die Herrschaft des Denkens über das Handeln ist so legitim, wie die Herrschaft des Geistes über den Körper natürlich ist

Auf der Grundlage dieser Entgegensetzung von Handeln und Denken hat PLATO "als erster die Menschen eingeteilt in solche, die wissen und nicht tun, und solche, die tun und nicht wissen, was sie tun" (ARENDDT 1978, S. 49). Er hat also den "Riss zwischen Tun und Wissen sofort mit dem Abstand identifiziert (...), der die Herrschenden von den Beherrschten trennt" (ebenda), und damit die Wurzel für alle Herrschaftstheorien gelegt, "denen es gelungen ist, Wissen mit Befehlen und Handeln mit Gehorchen zu identifizieren" (OSTERLOH 1983, S. 54; vgl. ARENDDT 1978, S. 51).

PLATO orientiert sich bei dieser Festlegung am Modell des antiken Sklavenhaushalts, "der darauf beruhte, dass der Herr und Haushaltsvorstand wusste, was zu tun war, und genügend Sklaven besaß, die seine Anweisungen ausführten, ohne darum wissen zu müssen, was sie eigentlich taten" (ARENDDT 1978, S. 49). In diesem Verhältnis wiederum spiegelte sich die natürliche Ordnung wider, weil auch "die Seele imstande ist, dem Körper Befehle zu erteilen, und weil die Vernunft die Fähigkeit besitzt, die Leidenschaften zu beherrschen" (ARENDDT 1978, S. 51).

ARENDDT weist darauf hin, dass mit dieser Argumentation ein zweites Modell deutlich wird, aus dem sich dieser Herrschaftsanspruch herleitet: das Modell des handwerklichen Herstellens (ebenda, S. 53), bei dem sich das kunstfertige Erzeugen an den ideell gegebenen, dauerhaften Vorbildern der Gegenstände ausrichtet. Die Entwicklung oder besser das Auffinden dieser ideellen Vorbilder sei nicht Sache des Handelnden; ihm sei diese Idee vielmehr unabänderbar aufgegeben. Vor allem aber wird er in seinem Tun die Vollkommenheit des Vorbildes nie erreichen und kann sich deshalb auch das Wesen der Idee nicht erschließen. Dies eben sei nur auf dem umgekehrten Weg über die "Wesensschau" der Dinge, über Kontemplation und Denken möglich (vgl. VORLÄNDER 1963, S. 90ff.).

3. Denkfigur: Erkenntnis und Erfahrung sind wesensverschieden, und die Erkenntnis ist der Erfahrung übergeordnet

Die Separierung von Denken und Handeln im klassischen Dualismus findet ihren Niederschlag auch in der analogen Überordnung der Erkenntnis über die Erfahrung.

So stimmten PLATO und 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 ..., und sie hatte es lediglich mit geistigen und idealen Dingen zu tun. Zur Erfahrung gehörte immer ein Mangel, ein Bedürfen, ein Begehren - sie war niemals sich selbst genug. Vernünftige Erkenntnis dagegen war vollkommen und gerundet in sich" (DEWEY 1964, S. 344).

Die Geringschätzung der Erfahrung hat somit zwei Quellen: Zum einen beruht sie auf der Ansicht, dass körperliche Arbeit als Hauptquelle der Erfahrung nur das von anderen Vorge dachte verwirkliche. Ihr fehle das Moment des Denkens, und sie sei eine Domäne solcher Menschen, denen auch die Fähigkeit zum Denken abgehe (Sklaven, Handwerker, Frauen) (ebenda, S. 332). Erfahrungsbildung vollzog sich entsprechend als Gewöhnung und Routinebildung in der Weise, dass Abläufe praktischen Tuns mit ihren Objekten und Ergebnissen sinnlich aufgenommen, dass sie aufbewahrt und gesammelt wurden, bis die Fähigkeiten der Voraussicht und der Übung erworben waren. "Das war der wesentliche Inhalt des Begriffs 'empirisch'. Er bedeutete ein Wissen und eine Fertigkeit, die nicht auf dem Einblick in das Grundsätzliche beruhten, sondern das Ergebnis vieler einzelner Versuche und Irrtümer darstellen - genau das, was wir heute unter der Methode des Probierens verstehen, wobei der Nachdruck auf dem mehr oder weniger zufälligen Charakter des einzelnen Versuches liegt" (ebenda, S. 345).

Die zweite Quelle der Geringschätzung der Erfahrung liegt darin, dass sie dem Bereich der nützlichen Lebensführung entstamme, dass sie damit (körperlichen) Bedürfnissen entspringe und sich auf den veränderbaren, unbeständigen und widersprüchlichen Lebensbereich beziehe (vgl. DEWEY 1964, S. 347; WIGGER 1983, S. 22ff.). "Alles Anstößige des Wechsels und der Vielgestaltigkeit kommt somit auch dem Handeln zu, während das Erkennen ebenso beständig ist wie sein Gegenstand. Etwas erkennen, etwas geistig oder theoretisch erfassen, heißt der Region des Wandelbaren, des Zufalls und der Mannigfaltigkeit entrinnen" (DEWEY 1964, S. 347).

4. Denkfigur: Der Ausformung der Erkenntnis und der Ausbildung der Erfahrung entsprechen zwei verschiedene Arten der Bildung und der Lebensgestaltung

Die eigentliche Quelle der Erkenntnis ist nach ARISTOTELES das denkende Betrachten (*theoria*), während der charakteristische Ursprung der Erfahrung das zweckgebundene Herstellen (*poiesis*) ist, das sich auf Gegenstände der äußeren Natur bezieht. Eine dritte Tätigkeitsart nimmt eine Zwischenstellung ein: das auf die eigene Lebensgestaltung und auf andere Menschen bezogene, nicht jedoch auf äußere Zwecke gerichtete Handeln (*praxis*) (vgl. WIGGER 1983, S. 22ff.). Jede poetische Tätigkeit dient einem praktischen Zweck, d.h. sie ist Voraussetzung dafür, Praxis erst zu ermöglichen. Diese jedoch hat ihren Zweck in sich selbst, sie dient der guten Ordnung der menschlichen Angelegenheiten. Sie zielt auf die Klugheit des Handelnden, denn die Praxis wird nicht von technischen Regeln bestimmt und ist daher weder lehrbar noch lernbar² (vgl. ARENDT 1978).

Wesentlich ist nun die Projektion dieser Tätigkeitsarten auf verschiedene Menschengruppen und soziale Klassen: Zweckgerichtete Arbeit (poiesis), insbesondere Erwerbsarbeit und Geldgeschäfte, seien eines Vollbürgers, eines Freien unwürdig. Zeit und Kraft, die hierfür aufgewandt würden, gingen für Betätigungen verloren, die in sich vernünftig und sinnvoll seien. "Mittel sind minderwertig - was zu irgend etwas dient, ist seinem Wesen nach knechtisch ... Daher müssen Sklaven, Handwerker und Frauen das zum Leben Nötige liefern für andere, die genügend Intelligenz besitzen, damit sie sich in einem Leben der Muße mit Dingen befassen können, die an sich wertvoll sind" (DEWEY 1964, S. 332).

"Diesen beiden Arten der Betätigung und der Unterscheidung zwischen dienender und freier Betätigung ... entsprechen zwei Typen der Bildung: die niedere oder mechanische und die freie oder geistige Bildung.

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 es dieses Erkennen mit praktischen Dingen, mit der Produktion zu tun hat, um so stärker nimmt es den Geist in Anspruch... Je höher eine Betätigung, um so geistiger ist sie, um so weniger hat sie mit physischen Gegenständen und mit dem Körper zu tun. Je geistiger sie ist, um so unabhängiger ist sie, um so ausgesprochener ist sie sich selbst genug" (ebenda, S. 232f.; vgl. VORLÄNDER 1963, S. 118ff.).

5. Denkfigur: Der Weg zu Wahrheit und Klugheit wird durch aktives, nützliches Tun, besonders durch Arbeit, verstellt

In diesem Sinne wird es verständlich, dass die "Schule" als Stätte der Muße gesehen wird und im strikten Gegensatz zum nützlichen, zweckrationalen Arbeiten steht. Im Wortsinne bedeutete "Schule" tatsächlich "Muße"; etymologisch entstammt das Wort dem griechischen "scholé", was soviel bedeutet wie "Muße", "freie Zeit", "Arbeitsruhe" (vgl. DEWEY 1964, S. 188). Wahre Erkenntnis zielt auf das Wesen der Dinge; sie wird gewonnen durch Betrachtung, Kontemplation und Denken. Zweckgerichtetes Tun hat hier keinen Platz.

Dualistisches Denken unterscheidet somit strikt zwischen der Welt der in ihrem Wesen zu erfassenden Dinge und Ideen und der Sphäre aktiver menschlicher Lebensgestaltung. Für die Gestaltung von Unterricht ergeben sich hieraus zwei bis heute nachwirkende Konsequenzen:

- (1) Der Stoff des Unterrichts umfaßt wohl abgegrenzte, isolierte und fachsystematisch-neuformierte Tatsachen und Prinzipien, aus denen die korrespondierenden praktischen Problemlagen und Handlungen als solche ebenso sorgsam herausdestilliert sind wie die Erfahrungen und Verfahren, über die dieses Wissen gewonnen, geordnet und aufbereitet wurde. Diese tauchen allenfalls selbst als sachlich-objektive Inhalte auf, dann allerdings wiederum separiert von den Objekten, auf die sie ursprünglich bezogen waren.
- (2) Menschliche Erfahrung wird somit in zwei isolierte Komponenten aufgespalten, deren eine der Erkenntnisinhalt (der Stoff) und deren andere die Form bzw. der Modus der

Erkenntnis (die Methode) ist. Entsprechend ergibt sich auch die Möglichkeit und Notwendigkeit einer inhaltsunspezifischen Methodik, und es ergibt sich das Problem, auf seiten der Schüler Interesse dafür zu wecken, sich mit dieser artifiziellen Stoff-Methoden-Kombination auseinanderzusetzen.

Verstärkt wird diese Problematik noch dadurch, dass auch die Entscheidung über die Methode des Lernens selbst dualistisch geprägt ist und zur verbreiteten Dominanz eines handlungsfernen, begriffsorientierten Anschauungsunterrichts geführt hat. Hierbei liegt ein bemerkenswerter Gleichklang von aristotelischer und empiristisch-sensualistischer Philosophie vor: In der klassischen Philosophie ist es die intendierte Wesensschau der Dinge, die Muse, Kontemplation und Ruhe zum Denken weitab von zweckgerichtetem Tun verlangt. In der Sicht des Empirismus führt allein die sinnliche Wahrnehmung unter der Voraussetzung zur Erkenntnis, dass diese Sinneseindrücke nicht durch Vorurteile oder Denken verfälscht werden und dass die Aufnahmefähigkeit im Erkenntnisvorgang nicht durch praktisches Tun beeinträchtigt wird.

Diese beiden, im Grunde so widersprüchlichen Traditionen bilden, wie BONNE unter Berufung auf DEWEY zeigt, die Wurzel der methodisch-didaktischen Konzeption des "Anschauungsunterrichts", der von DIESTERWEG und PESTALOZZI bis hin zu STÖCKER und WITTMANN eine Vielzahl didaktischer Ausformungen erfahren hat. Aufgabe des Unterrichts ist es im Verständnis dieser Konzeption, eine wohlabgegrenzte und wohlpräparierte Sache sinnlich-anschaulich zu präsentieren und dafür Sorge zu tragen, dass der Lernende sich hierin "mit Anspannung aller Sinne" (STÖCKER 1960, S. 57) vertieft, sich die Sache einprägt und schließlich zu den korrespondierenden Begriffen geführt wird. Ein solcher "Anschauungsunterricht" neigt dazu, die Tätigkeit der Sinne aus ihrer pragmatisch-lebenspraktischen Einbindung zu lösen, sie zu isolieren und zum Selbstzweck zu machen. "Je entschiedener der einzelne Gegenstand aus dem Zusammenhange mit anderen herausgelöst, je besser die Sinnesqualität isoliert war, um so klarer umrissen ist der Sinneseindruck, um so wertvoller erschien er als Erkenntniseinheit" (DEWEY 1964, S. 351f.).

Ich gehe davon aus, dass zwar die philosophischen und psychologischen Grundlagen des Dualismus heute als überwunden angesehen werden können, dass jedoch damit die Wirksamkeit dieser Denktradition keineswegs gebrochen ist. Es gibt allen Grund anzunehmen, dass vor allem in den "subjektiven Theorien" und im individuellen Handlungswissen von Menschen in allen Tätigkeitsbereichen und auf allen Ebenen die tradierten Muster und Konsequenzen dualistischen Denkens einen kaum zu überschätzenden Raum einnehmen.

3 Erscheinungsformen des Dualismusproblems im System der beruflichen Bildung

3.1 Der antidualistische Anspruch auf Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung

Beruflicher Bildung kommt nach heutigem Verständnis gleichermaßen die Aufgabe zu, junge Menschen auf die Bewährung in zukünftigen beruflichen und gesellschaftlichen Funktionen vorzubereiten und ihre individuelle Entfaltung zu einer mündigen, autonomen und zugleich sozial verantwortlichen Persönlichkeit zu fördern. Wo dieses Spannungsfeld von Sozialisation und Individuation dualistisch interpretiert wird, sieht sich berufliche Bildung schnell dem Verdacht ausgesetzt, entweder den Anspruch auf Individuation der beruflichen und gesellschaftlichen Sozialisationsfunktion unterzuordnen oder aber einem emanzipatorischen Interesse zuliebe ihre Qualifizierungsaufgabe zu vernachlässigen.

Wenn heute von Seiten der Berufsbildung der Anspruch auf Gleichwertigkeit gegenüber allgemeiner Bildung vertreten wird, so setzt dies notwendig eine nicht-dualistische Grundposition voraus. Basiert doch dieser Anspruch auf der Einsicht, dass mündige Vernünftigkeit, also die individuelle Fähigkeit und der Mut zu Urteil und Kritik, in wachsendem Maße zur Voraussetzung gesellschaftlicher "Nützlichkeit" werden, dass jedenfalls so verstandene Bildung nicht weltabgewandt literarisch angelegt werden dürfe, sondern sich in der individuellen Lebensgestaltung zu bewähren habe.

Die Einlösung dieses Anspruches setzt freilich voraus, dass die Organisation und Gestaltung von Lernprozessen in der Berufsbildung in einer Weise erfolgt, die diesem Bildungsziel gerecht zu werden vermag. Eine wesentliche Konsequenz für die Gestaltung von Lernprozessen in diesem Sinne formulierte die Bildungskommission des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES im Jahre 1974 in ihrem "Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen":

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

Da die allgemeinen Ziele des fachlichen Lernens die Bewältigung von Lebenssituationen sowie Urteils- und Handlungsfähigkeit in den verschiedenen Bereichen des Lebens sind, müssen entsprechend auch die Methoden des Lernens durch den Wechselbezug von Reflexion und Handlung gekennzeichnet sein. Der Wechselbezug ist in den Angeboten eines jeden Lernorts didaktisch sicherzustellen. Es gibt also keine Verteilung des reflexionsbezogenen und des handlungsbezogenen Lernens auf verschiedene Lernorte" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 53f.).

Hiermit ist zumindest die Richtung angedeutet, in die sich eine Reform der beruflichen Bildung bewegen muss, wenn sie einen Beitrag zur Überwindung des Dualismus leisten will. Zugleich ist damit ein normativer Bezugspunkt angesprochen, von dem ausgehend sich die *zentralen Problemfelder der derzeitigen Praxis und damit auch die Ansatzpunkte einer Verbesserung* identifizieren lassen. Ich sehe hierbei zumindest drei eng miteinander verknüpfte Aspekte:

3.2 Das Organisationsproblem

Der offensichtlichste Dualismus im System der beruflichen Bildung liegt zweifellos in der "dualen" Organisationsform der beruflichen Erstausbildung, also im Dualismus der Lernorte Betrieb und Schule. Dass diese begriffliche Gleichsetzung andererseits entschieden zu kurz greift, zeigt sich dann, wenn man in Betracht zieht, dass im Begriff des "dualen Systems" neben der "Zweiheit" des Dualismus auch der einheitsstiftende Terminus "System" enthalten ist, der doch darauf verweist, dass die beiden Lernorte miteinander in geordneter Weise verbunden sein sollen. Das Problematische dieser Organisationsform liegt also durchaus nicht in der Trennung der Lernorte selbst, sondern in der spezifischen "Arbeitsteilung", die darin realisiert wird, sowie in der Form, in der die Beziehungen zwischen den Lernorten "geknüpft" sind, also in der Frage der zeitlichen und sachlichen Abstimmung ihrer Lernangebote.

Hier jedoch sehe ich klare Auswirkungen des philosophischen Dualismus. Ich sehe sie vor allem darin, dass der Lernort Betrieb sich dem dualistischen Erfahrungsbegriff und dass der Lernort Schule sich dem Erkenntnisbegriff des dualistischen Denkmusters zuordnen lässt:

- *Betriebliches Lernen* vernachlässigt - verallgemeinernd und pointiert gesprochen - die für jede fruchtbare Erfahrung grundlegende "Denkseite" des Tuns (DEWEY 1964, S. 186ff.), durch die erst der pädagogische Gehalt berufspraktischen Lernens im Sinne unseres Berufsbildungsbegriffs gesichert würde. Hier setzt sich eine Schwäche fort, die KERSCHENSTEINER (1967, S. 71) zu Beginn des Jahrhunderts zu der Aussage veranlasste, dass die Berufsarbeit den Lehrling in "mechanisch überlieferten und mechanisch angelernten Arbeitsprozessen" ersticke und dass dabei keine Zeit bleibe, "den Lehrling alles, was er treibt, auf Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel durchdenken zu lassen". Einige Stichworte mögen zur Verdeutlichung dieses Defizits genügen (vgl. z.B. FRANKE/KLEINSCHMITT 1987; GETSCH 1990; KECK 1993):
 - * Hoher Anteil an Routinetätigkeiten, geringe Problemhaltigkeit, geringe Handlungs- und Entscheidungsspielräume in den Tätigkeiten der Auszubildenden;
 - * "organisierte Intransparenz" der betrieblichen Zusammenhänge, d.h. dass die zunehmende Komplexität betrieblicher Strukturen und Abläufe durch Maßnahmen zur Komplexitätsreduktion auf der Ebene einzelner Arbeitsplätze und durch hochabstrakte Informationssysteme auf der Unternehmensebene organisatorisch kompensiert werden. Dies hat zur Folge, dass 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.
- *Schulisches Lernen* - gleich, ob im Rahmen des Dualen Systems der Berufsausbildung oder in anderen berufsbildenden Schulformen - ist im wesentlichen erfahrungs- und handlungsfernes Begriffslernen (ich sehe hier einmal von der rein technisch ausgelegten Vermittlung isolierter Fertigkeiten und Algorithmen ab). So lassen sich Indizien dafür finden, dass diese schulisch organisierten Lehr-Lern-Prozesse von den Annahmen geprägt werden,
 - * dass es einen Fundus von Sach- und Verfahrenkenntnissen gebe, dessen Summe berufliche Handlungskompetenz ausmache;
 - * dass dieser Wissensfundus im wesentlichen aus didaktisch reduzierten fachwissenschaftlichen Begriffshierarchien bestehe;
 - * dass Wissen sich auf irgendeine Weise zu Können "verdichte" und dass sich die "theoretischen" Begriffe irgendwie mit den praktischen Erfahrungen aus der Sphäre des Betriebes oder des Alltagslebens sinnvoll verbinden;
 - * dass gemäß der Anschauungsdoktrin Lernen sich im wesentlichen vollziehe, indem isolierte Wissens-elemente - über Beispiele veranschaulicht - von weitgehend passiven Lernenden sprachlich aufgenommen, in Begriffshierarchien eingebettet und aus diesen

heraus bei Bedarf auch wieder rekonstruiert werden (vgl. z.B. HOLZMANN 1978; SEMBILL 1984; REETZ 1984; SEEMANN/TRAMM 1988).

Diese im Unterricht angestrebte systematische "Wesensschau" der Praxis zielt also 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.

- Vor allem aber sehe ich das Fortwirken der dualistischen Denktradition darin, dass die praktische Erfahrung nicht kontinuierlich mit dem Prozess "theoretischer Erkenntnisbildung" verknüpft wird. Dies gilt - wie gezeigt - zunächst für jeden einzelnen Lernort. Aber auch die *Abstimmung zwischen den Lernorten* des "praktischen" und des "theoretischen" Lernens in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht misslingt weitgehend. Das Lernen der Auszubildenden vollzieht sich folglich häufig in zwei weitgehend voneinander separierten Welten. Sie werden mit der Aufgabe, die dort erworbenen Erfahrungen zu einem konsistenten Bild zu vereinen, weitgehend allein gelassen und damit wohl meist überfordert.

Ich sehe in den hier skizzierten Defiziten kein Problem, dessen Wurzel primär in der organisatorischen Ordnung des Dualen Systems liegt. Mir scheinen vielmehr die Chancen dieses Systems zur Integration von Denken und Handeln durch die vielfältigen Auswirkungen des dualistischen Denkmusters auf seine konkrete Ausgestaltung verschüttet. Ein deutliches Indiz hierfür ist die Tatsache, dass auch dort, wo an einem institutionellen Lernort verschiedene didaktische Lernorte³ eingerichtet sind, die Separierungs- bzw. Abstimmungsprobleme von praktischem und theoretischem Lernen erhalten bleiben. Dies gilt z.B. für die oft im oben angesprochenen Sinne "verschulte" Form innerbetrieblichen Unterrichts oder für die meist unbefriedigende Integration der Übungsfirmen- oder Lernbüroarbeit in die Curricula wirtschaftsberuflicher Schulen.

3.3 Das Inhaltsproblem

Auswirkungen des dualistischen Denkens auf die inhaltliche Ausrichtung der kaufmännischen Berufsbildung lassen sich auf mindestens drei Ebenen identifizieren:

- Auf der *gesamtcurricularen Ebene* treten sie als Unterscheidung zwischen dem allgemeinen und dem berufsbezogenen Bereich auf. Bemerkenswert ist hierbei, dass der Anschluß an das allgemeine Berechtigungssystem im wesentlichen über das Ausmaß "allgemeinbildender Fächer" bestimmt wird. Die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Berufsbildung wird so letztlich durch eine Erosion ihrer Substanz, also der "berufsspezifischen Inhalte", erkaufte.
- Auf der *Ebene des berufs(feld)bezogenen Bereichs* wird weitgehend noch immer zwischen der Fachtheorie und der Fachpraxis unterschieden, ohne dass diese Bereiche systematisch miteinander integriert würden. Zugespißt formuliert lässt sich sagen: "Fachtheorie" dient dem Reden über berufliches Tun; "Fachpraxis" separiert einzelne Ausführungsaspekte und bemüht sich - hierauf bezogen - um die Ausbildung von Fertigkeiten. Denken in beruflichen Handlungszusammenhängen ermöglichen beide nicht. Es werden Kenntnisse und

Fertigkeiten in der Hoffnung vermittelt, dass sich über einen Synergieeffekt auch die entsprechenden komplexeren beruflichen Fähigkeiten einstellen.

- Auf der *Ebene einzelner Fächer* setzt sich dieses dualistische Denken fort. Bezogen auf den Wirtschaftslehreunterricht haben die Untersuchungen von GOLAS (1969), KRUMM (1973), REETZ/WITT (1974) und ACHTENHAGEN (1978; 1984) die Ablösung der Unterrichtsinhalte von der wirtschaftsberuflichen Realität eindrucksvoll aufgewiesen. Der vorherrschende Wirtschaftslehreunterricht ermöglicht weder ein handlungs- und problemorientiertes Durchdringen der ökonomischen Realität, noch bietet er empirisch gehaltvolle Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge dieser Realität. Im Vordergrund steht vielmehr "die Vermittlung eines Wissens ..., das in vereinfachter Form vor allem aus der Betriebswirtschaftslehre und aus juristischen Normen gewonnen wird ... Auswahl und Anordnung (Sequenz) der Lerninhalte werden vorwiegend bestimmt durch die üblichen Systematiken der in wissenschaftlichen Lehrbüchern vermittelten (Betriebs-)Wirtschaftslehre" (REETZ 1984, S. 191). Die Kriterien, die das Niveau der jeweiligen Schulform bestimmen, sind dann auch konsequent nicht etwa das Komplexitätsniveau realitätsbezogener Aktion und Reflexion, sondern vielmehr das Ausmaß der didaktischen Reduktion fachwissenschaftlicher Aussagen und der Umfang ihrer systematischen Erschließung. Nicht das Erreichen einer aufgeklärten Handlungsfähigkeit, sondern das Erschließen eines - mittlerweile anerkannten - "Kulturbereichs" bzw. die wissenschaftspropädeutische Leistung seines Unterrichts scheinen die Qualität beruflicher Bildungsangebote zu definieren.

3.4 Das Methoden- bzw. Prozessproblem

Es ist allgemein üblich, zwischen Inhalten und Methoden des Lernens zu unterscheiden. Dass diese Trennung nicht nur analytisch gemeint ist, zeigt sich daran, dass es eine breite Methodendiskussion gibt, eigenständige Methodenlehren und zahlreiche Untersuchungen zur Effizienz einzelner methodischer Varianten. In dieser scheinbar so unproblematischen Praxis zeigt sich dualistisches Denken als Trennung des menschlichen Tuns von den Objekten dieses Tuns gleich in zweifacher Weise:

- Zum einen darin, dass die Inhalte analytisch aus dem menschlichen Lebenszusammenhang herausgelöst werden und im Unterricht als objektive, ihres Entstehungszusammenhangs entkleidete Gegebenheiten auftreten; eine erkenntnistheoretisch sehr problematische, ideologiefällige Praxis.
- Zum anderen darin, dass diesen Inhalten in didaktischer Absicht eine bestimmte methodische Variante appliziert wird, durch deren Einsatz sie den Schülern vermittelt werden soll. Objektiver Inhalt und subjektives Tun werden neu zusammengefügt. Diese Inhalts-Methoden-Synthese erfolgt unter bestimmten lernpsychologischen Annahmen, unter Verwendung eines begrenzten Methodenrepertoires und schließlich unter der Annahme, dass die **Inhalte relativ methodenresistent** bzw. die **Methoden relativ inhaltsneutral** seien.

Gerade im beruflichen Lernen bestünde demgegenüber die Chance, die Einheit von Inhalt und darauf bezogenem Tun im erfahrungsbezogenen Lernprozess zu erhalten oder wieder

herzustellen. Stoff und Methode wären dabei als materialer und formaler Aspekt eines ganzheitlichen Lernhandelns zu verstehen und zu integrieren.

4 Grundlagen einer nicht-dualistischen Konzeption beruflicher Bildung

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sollte plausibel geworden sein, dass die anti-dualistische Grundrichtung der Handlungsorientierung zu Konsequenzen führen muss, die weit über den Bereich unterrichtsmethodischer Innovationen hinausweisen. Um dies auch positiv-akzentuierend zu verdeutlichen, will ich einige Grundannahmen handlungstheoretischer Entwürfe im Hinblick auf das Verhältnis von Denken und Handeln zumindest skizzieren. Ich beziehe mich dabei zunächst auf die Arbeiten von Hans AEBLI, die die wirtschaftsdidaktische Diskussion über handlungsorientiertes Lernen entscheidend geprägt haben.

AEBLI hat den zentralen Gedanken seines pragmatisch-konstruktivistischen Konzepts in seinem Hauptwerk "Denken: Das Ordnen des Tuns" (1980; 1981) in betonter Entgegensetzung zu dualistischen Positionen formuliert:

Das Denken entwickelt sich "in Kontinuität aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen" (1980, S. 13).

Handeln und Denken haben nach AEBLI die gemeinsame Funktion, "Beziehungen zwischen vorgefundenen oder laufend erzeugten Elementen" zu stiften; beide sind gleichermaßen durch ihre Zielgerichtetheit und Ihre Konstruktivität geprägt.

Den engen Zusammenhang von Handeln und Denken hebt AEBLI ausdrücklich hervor, wenn er betont, "(1) dass in der Reflexion die Struktur der problematischen Handlung erhalten bleiben muss, denn gerade sie ist es, die gesichert und ausgebaut werden soll, (2) dass das Denken zwar neue Medien der Vergegenwärtigung der Struktur einführt, dass es sich dabei jedoch um verwandte Formen des Tuns handelt" (ebenda). Er geht davon aus, "dass sich die einfachen Strukturen der praktischen Handlung zu differenzierten und elaborierten Denkstrukturen entwickeln", und er nimmt an, "dass dieser Vorgang in dem Maße möglich wird, als die primäre Handlung in Medien übersetzt wird, die ein rasches und sicheres Umgehen mit Elementen und Beziehungen ermöglichen" (1980, S. 13f.).

Durch sein Handeln verändert und gestaltet der Mensch seine Umwelt bzw. seine Beziehung zur Umwelt in zielgerichteter, erwartungsorientierter und bewusst gesteuerter Weise. Zugleich gewinnt er dadurch, dass er seine gedanklich entworfenen Zielantizipationen, seine operativen Handlungsmöglichkeiten und sein Wissen im Handlungsvollzug erprobt, Informationen über seine Umwelt und über sich selbst. Er erfährt etwas über die Angemessenheit seiner Erwartungen, seines Wissens, seiner Handlungs- und Problemlöseschemata und erhält so subjektiv bedeutsame Informationen, die eine Weiterentwicklung seiner kognitiven Struktur und seiner operativen Kompetenz ermöglichen. Wo dieses Handeln primär zum Zwecke des Kompetenz- und Wissenserwerbs, also des Lernens, erfolgt, bezeichne ich es als **Lernhandeln** (vgl. TRAMM 1992a).

Lernen stellt in diesem Verständnis vor allem einen Prozess der beständigen Reorganisation und Anreicherung kognitiver Orientierungs- und Handlungsregulationssysteme dar, der gleichermaßen auf das Informations**angebot**, das sich aus der Interaktion des Subjekts mit

seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt ergibt, angewiesen ist wie auf die kognitiven Prozesse zur sinnstiftenden Informations**aufnahme**, zur Auswertung, Einordnung und Speicherung von Informationen - kurz auf die Denkprozesse, die die Interaktion vorbereiten, begleiten und auswerten und über die sich letztlich "Erfahrungen" (vgl. DEWEY 1964) erst konstituieren.

Die zentrale Konsequenz dieser Ausführungen liegt im Postulat, dass Denken und Handeln nicht nur, wie AEBLI sagt, funktional, intentional und strukturell verwandt sind, sondern dass sich erst über die Qualität der "Denkseite" im Handeln (DEWEY) das Niveau dieses Handelns und die Qualität der hiermit verbundenen Erfahrungen und Lernprozesse bestimmen.

In diesem Zusammenhang nimmt der Begriff der "*Erfahrung*" eine zentrale Rolle ein. Ich will mich bei der Erläuterung dieses Begriffs an der Konzeption des amerikanischen pragmatischen Pädagogen und Bildungsreformers John DEWEY orientieren, der sowohl die reformpädagogischen Ansätze der 20er Jahre als auch die Arbeiten PIAGETs und dessen Schülers AEBLI wesentlich beeinflusst hat.

DEWEYs Erfahrungsbegriff stellt den Versuch dar, eine Synthese aus dem idealistischen Erfahrungskonzept PLATOs und dem passivischen Erfahrungsbegriff des neuzeitlichen Empirismus (LOCKE) zu entwerfen. Entsprechend heißt es in DEWEYs Hauptwerk "Demokratie und Erziehung" (1915, dtsh. 1964, S. 186):

"Das Wesen der Erfahrung kann nur verstanden werden, wenn man beachtet, dass dieser Begriff ein passives und ein aktives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch - man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück".

DEWEY spricht davon, dass die aktive und die passive Seite der Erfahrung "in besonderer Weise miteinander verbunden sind" (vgl. Abbildung 1), und er führt sogleich das Besondere dieser Verbindung aus:

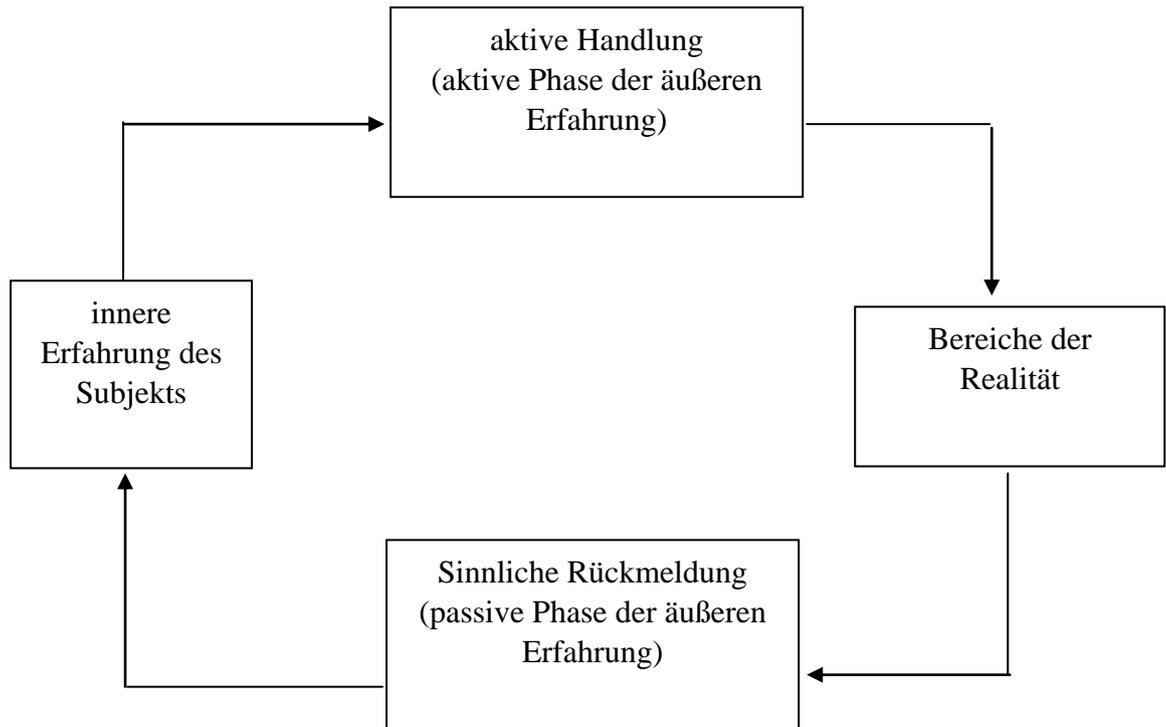


Abb. 1: "Der Kreislauf der Erfahrung" nach KRÜGER/LERSCH (1982, S. 174)

"Bloße Betätigung stellt noch keine Erfahrung dar. Sie wirkt zerstreud, zentrifugal ..., wenn sie nicht bewusst in Beziehung gebracht wird mit der Welle von Rückwirkungen, die von ihr ausgehen. Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung, dann lernen wir etwas" (ebenda, S. 186f.).

"Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen" (ebenda, S. 187).

Hiermit ist die Bedeutung des *Denkens* im Prozess der Erfahrung thematisiert. "Das Denken", so heißt es an anderer Stelle bei DEWEY (ebenda, S. 195), "ist ... das absichtliche Bemühen, zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, so dass die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen." Wenn man nun diese zentrale Rolle ins Auge faßt, die dem Denken im Prozess der Erfahrungsbildung zukommt, so wird verständlich, dass DEWEY postuliert, es gebe "keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte" (ebenda, S. 193), wie auch die Einschätzung plausibel wird, dass die "Aneignung von Gedachtem und Erdachtem erst in zweiter Linie komme", dass sie ein "Hilfsmittel" sei, "für das Befragen und Erforschen der Dinge."

In seiner deutlichen Frontstellung gegen den Platonischen Idealismus hebt DEWEY die Bedeutung hervor, die der Auseinandersetzung mit der Außenwelt zukommt - sei sie materiell, sozial oder der Welt der Ideen und der Kultur zuzurechnen. Erfahrung ist nur möglich, wo ge-

antwortet wird, und diese Antwort, die der Erfahrene antizipiert, verkörpert auch den Zwang zur Anpassung an die Gegebenheiten. Zugleich jedoch eröffnet der Prozess der Erfahrungsbildung dem Lernenden die Chance, diese objektiven Begrenzungen selbst handelnd und denkend zu erkunden. Und dies heißt dann auch, sie immer wieder in Frage zu stellen und - wo möglich - auch gestaltend zu verändern. Es heißt schließlich, den Erfahrungen anderer nicht blindlings zu vertrauen, gleich ob sie einem als Rat, als Vorurteil, als Lehrstoff oder als wissenschaftliche Theorie begegnen. All dies kennzeichnet die Chance des Lernenden, seinen Freiheitsraum selbst zu erkunden und im Laufe weiterer Erfahrungen auszudehnen.

Der Prozess der Erfahrungsbildung, den DEWEY als Voraussetzung einer Erziehung zur Demokratie verstand, zielt also deutlich auf die Mündigkeit des einzelnen Schülers; Mündigkeit, im Sinne ADORNOs (1970, S. 114) verstanden als Befreiung des Menschen von Bevormundung und als Befähigung zur verantwortlichen und kompetenten Gestaltung seines Lebens. Handlungsorientiertes Lernen ist also kein zielneutrales methodisches Programm und steht natürlich auch nicht - wie Kritiker gelegentlich unterstellen - im Gegensatz zu kritischer Wissenschaftsorientierung. Es stellt freilich gegenüber einem wissenschaftspropädeutisch-fachsystematischen Unterricht insofern eine neue Qualität der Wissenschaftsorientierung dar, als sich der Lernende selbst hypothesengenerierend und hypothesenprüfend in kritisch-experimenteller Haltung (subjektiv) neues Können und **Wissen** im Handlungszusammenhang **schaftt**.⁴

Die konkrete Gestaltung von Lernprozessen unter dieser Zielrichtung ist in vielfacher Weise denkbar. Es gibt weder "die Methode der Wahl", noch lassen sich bestimmte Methoden von vornherein tabuisieren. So schließt zwar ein handlungsorientiertes Unterrichtskonzept die Dominanz eines lehrerzentrierten, elementenhaft-synthetisch angelegten Frontalunterrichts mit Sicherheit aus; dennoch können eher traditionelle didaktische Muster wie Lehrervortrag oder fragend-entwickelnde Lehrstrategie dort ihren begründeten Stellenwert haben, "wo sie sich sinnvoll in das didaktische Gesamtkonzept eines handlungsorientierten Unterrichts einfügen, also etwa in Phasen der begrifflichen Reflexion und Systematisierung von Handlungserfahrungen" (NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM 1993, S. 5). Die entscheidenden Kriterien für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sind im Sinne der hier entwickelten Konzeption **die inhaltliche und formale Qualität des Lernhandelns und der Lernerfahrungen**, die Schülern in einer bestimmten Lernumwelt ermöglicht werden. Bei der Gestaltung von Lernangeboten sollte also primär danach gefragt werden,

- welche **inhaltlichen und sozialen Erfahrungen** den Schülern ermöglicht werden, d.h. welche Phänomene, Objekte, Beziehungen, Probleme, Vorgänge, Begriffe, Algorithmen etc. den Schülern in welcher Form und in welchem inhaltlichen Zusammenhang zugänglich gemacht werden.
- welche Erfahrungen die Schüler **mit sich selbst** machen können, d.h. mit ihrem Handeln, ihrer Kompetenz, ihrem Wissen und schließlich auch ihren Werthaltungen und Gefühlen. Anders gefragt: Wie anspruchsvoll sind die kognitiven, aber auch die sozial-kommunikativen Anforderungen, die die Schüler im Zuge des Lernhandelns zu bewältigen haben?
- wie ausgeprägt schließlich das **Reflexions- und Systematisierungsniveau** des Lernhandelns ist; in welchem Maße es gelingt, ein Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung zu verwirklichen und so im Besonderen das Allgemeine zu erkennen.

Diese Kriterien können hier nur sehr formal angedeutet werden. Sie sind an anderer Stelle ausführlich begründet und differenziert dargestellt (TRAMM 1992a; vgl. auch TRAMM 1991 und ACHTENHAGEN u.a. 1992). Dabei geht es jedoch nicht darum, auf theoretischem Wege Kriterien auszuarbeiten, die in der Praxis nur noch technologisch umzusetzen wären. Wer nämlich den anti-dualistischen Grundgedanken des Programms der Handlungsorientierung ernst nimmt, der wird auch das Verhältnis von Wissenschaftlern und Unterrichtspraktikern neu zu überdenken haben. Wer im Sinne einer handlungsorientierten Konzeption den Dualismus von Denken und Handeln zurückweist, der muss auch die Strukturidentität von Theorie und Praxis und damit ihre prinzipielle Gleichrangigkeit anerkennen (vgl. ZABECK 1993, S. 452).

Vor diesem Hintergrund kann die Erarbeitung handlungsleitender Kriterien und deren Ausarbeitung in Form konkreter Curricula oder Lehr-Lern-Arrangements nicht mehr einem starren, im dualistischen Sinne hierarchischen Entwickler-Anwender-Schema folgen, sondern muss als kooperativer Aufklärungs- und Gestaltungsprozess hinsichtlich der Bedingungen und Möglichkeiten beruflicher Bildung angelegt werden (vgl. TRAMM 1992a; 1992b).

Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, Frank (1978): Einige Überlegungen zur Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74, S. 563-587.
- ACHTENHAGEN, Frank (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.
- ACHTENHAGEN, Frank/ TRAMM, Tade/ PREISS, Peter/ SEEMANN-WEYMAR, Heiko/ JOHN, Ernst G./ SCHUNCK, Axel (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen - neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden.
- ADORNO, Theodor W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main.
- AEBLI, Hans (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.
- AEBLI, Hans (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart.
- ARENDET, Hannah (1978): Das Handeln. In: LENK, Hans (Hrsg.): Handlungstheorien interdisziplinär, Bd. I, Erster Halbband. München, S. 13-87.
- BLANKERTZ, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf.
- BLANKERTZ, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover.
- BLANKERTZ, Herwig (1971a): Notizen zu den bildungstheoretischen Prämissen des Strukturplans. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67, S. 94-99.
- BLANKERTZ, Herwig (1982): Geschichte der Pädagogik. Wetzlar.
- BONNE, Lothar (1978): Lernpsychologie und Didaktik. Weinheim, Basel.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart.
- DEWEY, John (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig.

- FRANKE, Guido/ KLEINSCHMITT, Manfred (1987): Der Lernort Arbeitsplatz. Berlin.
- GETSCH, Ulrich (1990): Möglichkeiten einer Förderung von betriebswirtschaftlichem Zusammenhangswissen - eine empirische Analyse mit Hilfe eines Unternehmensplanspiels bei angehenden Industriekaufleuten. Dissertation Göttingen.
- GOLAS, Heinz G. (1969): Didaktisch-historische Analyse des Betriebswirtschaftslehreunterrichts. Dissertation Berlin.
- GROEBEN, Norbert/ SCHEELE, Brigitte (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt.
- HOLZMANN, Klaus-Dieter (1978): Strukturanalyse methodischer Entscheidungen wirtschaftsberuflicher Unterrichtsfächer. Nürnberg.
- KAISER, Franz-Josef (Hrsg.) (1987): Handlungsorientiertes Lernen in Kaufmännischen Berufsschulen. Bad Heilbrunn.
- KECK, Andreas (1993): "Lernen an kaufmännischen Arbeitsplätzen" - Konzeption und ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten. In: DIEPOLD, Peter/ KELL, Adolf (Hrsg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung, Beiheft 11 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, S. 117-134.
- KERSCHENSTEINER, Georg (1967): Berufserziehung im Jugendalter. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt/Main, S. 61-80.
- KRUMM, Volker (1973): Wirtschaftslehreunterricht. Stuttgart.
- KRÜGER, Heinz-Hermann/ LERSCH, Rainer (1982): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn.
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (1993): Entwurf des Rahmenrichtlinien für die Fächer des berufsbezogenen Lernbereichs der Einjährigen Berufsfachschule - Wirtschaft - und der Einjährigen Berufsfachschule - Wirtschaft - für Realschulabsolventinnen/ Realschulabsolventen (Höhere Handelsschule). Hannover (Stand: August 1993).
- OSTERLOH, Margit (1983): Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung. Bern, Stuttgart, Wien.
- PAULSEN, Friedrich (1965): Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. I. Nachdruck der 3. Aufl. von 1919, Berlin .
- REETZ, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn .
- REETZ, Lothar/ WITT, Ralf (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg .
- SEEMANN, Heiko/ TRAMM, Tade (1988): Überlegungen zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in ökonomischen Kernfächern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, S. 33-50.
- SEMBILL, Detlef (1984): Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung - am Beispiel von Untersuchungen zum "Kaufvertrag". Dissertation Göttingen.
- SIEVERS, Hans-Peter (1984): Lernen - Wissen - Handeln. Untersuchungen zur didaktischen Sequenzierung. Frankfurt/Main.

- SÖLTENFUSS, Gerhard (1983): Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Bad Heilbrunn.
- STÖCKER, Karl (1960): Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. 12. Aufl., München .
- TRAMM, Tade (1991): Entwicklungsperspektiven der Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit aus der Sicht einer Didaktik handlungsorientierten Lernens. In: Wirtschaft und Erziehung, 43, S. 248-259.
- TRAMM, Tade (1992a):Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Dissertation Göttingen.
- TRAMM, Tade (1992b):Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. In: Unterrichtswissenschaft, 20, S. 233-260.
- VORLÄNDER, Karl (1963): Philosophie des Altertums. Reinbek).
- WIGGER, Lothar (1983): Handlungstheorie und Pädagogik. Sankt Augustin.
- ZABECK, Jürgen (1993): Die "Theorie didaktischen Handelns" als Inbegriff eines "besonnenen Bewußtseins in der Praxis. - Zur Bedeutung des geisteswissenschaftlichen Paradigmas für die Lehrerbildung, insbesondere für die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen. In: SOMMER, Karl-Heinz/ TWARDY, Martin (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien. Esslingen, S. 451-468.

Anmerkungen

-
- 1 Die Darstellung kann hier aus Platzgründen über Hinweise unter Bezugnahme auf einschlägige Sekundärliteratur kaum hinausgehen
 - 2 Hierin unterscheidet sich ARISTOTELES von PLATO, der die Angelegenheiten der Polis über die ideellen Vorbilder und Maßstäbe praktisch-politischen Verhaltens zu regeln versuchte (vgl. ARENDT 1978).
 - 3 Als "*institutionelle Lernorte*" bezeichne ich Einrichtungen und Institutionen, die als Anbieter beruflicher Bildungsangebote auftreten, also staatliche oder private berufliche Schulen, Betriebe, überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen, Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, der beruflichen Umschulung, der beruflichen Rehabilitation u.ä.m. Unter dem Aspekt, dass sich an diesen institutionellen Lernorten wiederum verschiedene didaktisch-situative Arrangements bezeichnen lassen, die sich i.d.R. vor allem durch Besonderheiten in der Tätigkeitsform von Lehrern und Schülern und in den räumlichen und materiellen Bedingungen bestimmen lassen, unterscheide ich "*didaktische Lernorte*". Als Beispiele hierfür seien der Klassenunterricht, der Arbeitsplatz, die Lehrwerkstatt oder das Simulationsbüro bzw. die Übungsfirma genannt.
 - 4 Erst in diesem Zusammenhang gewinnt auch das der Handlungsorientierung zuzuordnende "epistemologische Subjektmodell" seine spezifische Berechtigung: als forschungsleitende Modellvorstellung vom Menschen als hypothesengenerierendes und -überprüfendes Subjekt, analog dem Bild des Wissenschaftlers von sich selbst (vgl. GROEBEN/SCHEELE 1977; SÖLTENFUSS 1983, S. 49ff.).