

## **Veränderungen im Tätigkeits- und Qualifikationsprofil von Handelslehrern unter dem Signum handlungsorientierten Lernens**

### **1 Problemstellung**

Lehrerinnen und Lehrer kaufmännisch berufsbildender Schulen sehen sich heute mehr als je zuvor einer Situation gegenüber, in der sowohl die institutionellen Grundlagen und tradierten Rollenmuster ihrer Praxis als auch deren curriculare und didaktische Grundlagen radikal in Frage gestellt werden. Fragen nach der Zukunft des dualen Systems der Berufsausbildung und insbesondere nach dem Stellenwert und der Funktion der Berufsschule, veränderte Aufgabenstellungen im Bereich der beruflichen Vollzeitschulen und neue Schulorganisationsmodelle markieren den institutionellen Aspekt dieser säkularen Herausforderung.

Unterhalb dieser Ebene prägen schon seit Beginn der 80er und nochmals verstärkt in den 90er Jahren curriculare und didaktische Reformprogramme das kaufmännische Schulwesen, für die die Begriffe *Handlungsorientierung*, *Schlüsselqualifikationen* und *Lernfelder* zentrale Chiffren sind. Die in Teilen der Lehrerschaft durchaus verbreitete Hoffnung, daß es sich hierbei um kurzlebige akademische Slogans oder vorübergehende Torheiten der Bildungsadministration handle, die es nur auszusetzen gelte, dürfte sich inzwischen für alle erkennbar als trügerisch erwiesen haben. Vielmehr haben sich deutliche Entwicklungslinien stabilisiert:

- Die pragmatische Wende der Berufsbildung mit der Konsequenz einer Abkehr von der im bildungstheoretischen Objektivismus wurzelnden „Stofforientierung“ und einer Hinwendung zur Kompetenzorientierung beruflichen Lernens (vgl. z. B. ACHTENHAGEN/JOHN 1992; TRAMM 1996; REETZ 1999);
- die inhaltliche Umstrukturierung der Lernangebote als Abkehr von fachwissenschaftlich geprägten Inhaltsstrukturen und Sequenzen und als Hinwendung zur situativen Repräsentation von Lerngegenständen als Ausgangspunkt handlungs- und problembezogenen Lernens (vgl. z. B. ACHTENHAGEN/TRAMM/PREIB/SEEMANN-WEYMAR/JOHN/SCHUNCK 1992);
- die methodische Öffnung des Unterrichts in Richtung auf lerneraktive Handlungsformen in realitätsbezogenen Kontexten (vgl. z. B. ACHTENHAGEN/John 1992).

Diese Entwicklungen werden in ihren Grundlinien nunmehr bereits über einen langen Zeitraum von durchaus unterschiedlichen Interessengruppen gestützt und gefördert. Wirtschaftsvertreter, Gewerkschaften, staatliche Instanzen und Wissenschaftler aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stimmen – ungeachtet auch weiterhin durchaus divergierender ordnungspolitische Vorstellungen - in einem bislang nicht gekanntem Ausmaß hinsichtlich der curricularen und didaktischen Reformbedarfe der beruflichen Bildung überein (vgl. DFG 1990).

Auch in der Lehrerschaft berufsbildender Schulen wächst vor diesem Hintergrund die Einsicht in die Dringlichkeit und Tragweite der anstehenden Reformen. Es geht letztlich um die Funktion und den Stellenwert der Berufsschule in einem neu auszutarierenden Lernortverbund und um die Leistungsfähigkeit und Akzeptanz beruflicher Vollzeitschulen im Spektrum alternativer Bildungswege. Prägnanter formuliert: Es geht um die Überlebensfähigkeit des beruflichen Schulwesens.

So wichtig es auch ist, für diesen Reformprozeß gezielte Impulse und angemessene Rahmenbedingungen durch die Berufsbildungspolitik und die Bildungsadministration zu fordern, so unabweisbar ist es vor allem, daß sein Erfolg sich letztlich vor Ort entscheidet. Die Bereitschaft und Fähigkeit der Kollegien, diese Herausforderungen anzunehmen, die damit verbundenen Chancen zu nutzen und selbst zu aktiven Trägern eines Qualitätsentwicklungsprozesses berufsbildender Schulen zu werden, wird die entscheidende Gelingensbedingung sein.

Mit unserem Beitrag soll diskutiert werden, wie sich die Verbreitung handlungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements im berufsbildenden Schulwesens auf das didaktische Rollenmuster und das Tätigkeitsspektrum von Handelslehrern auswirkt, welche Qualifikationsanforderungen zukünftig mit dieser Profession verbunden sein werden und welche Konsequenzen sich hieraus für die zukünftige Gestaltung der Handelslehrerausbildung ergeben.

Ausgangspunkt dieser Überlegungen soll der Versuch sein, die paradigmatischen Grundannahmen einer Konzeption handlungsorientierten beruflichen Lernens und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Gestaltung beruflicher Lehr-Lern-Prozesse nachzuzeichnen und exemplarisch zu konkretisieren. Dies soll im Kapitel zwei erfolgen. Auf dieser Grundlage werden im dritten Kapitel thesenartig Konsequenzen für das Rollen- und Anforderungsprofil von Handelslehrern<sup>1</sup> postuliert. Im vierten Kapitel soll anhand einer empirischen Untersuchung der Frage nachgegangen werden, welche Akzeptanz der Einsatz handlungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements derzeit bei Lehrenden im kauf-

---

<sup>1</sup> Die grammatikalisch maskuline Form wird hier – wie bei vergleichbaren Begriffen - als Gattungsbezeichnung verwandt und schließt selbstverständlich Menschen beiderlei Geschlechts ein.

männischen Schulwesen findet und welche Faktoren die Innovationsbereitschaft beeinflussen. Im fünften Kapitel schließlich sollen Konturen einer zukunftsgerichteten Handelslehrausbildung gezeichnet werden, die auch auf hochschuldidaktischer Ebene Aspekte handlungsorientierten Lernens gestaltungswirksam werden läßt.

## **2 Merkmale eines handlungsorientierten Lernens und Lehrens im kaufmännisch-verwaltenden Bereich**

### **2.1 Handlungspsychologische Impulse für die kaufmännische Berufsbildung**

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

Mittlerweile hat sich die schlagwortartige Inanspruchnahme des Attributs „handlungsorientiert“ zu einem ausgesprochenen Ärgernis entwickelt und die Schnelligkeit, mit der sich dieser Begriff in den 80er Jahren verbreitet hat, dürfte auch einiges mit seiner scheinbaren Deutungsoffenheit und Unbestimmtheit zu tun haben. So wird handlungsorientierter Unterricht in der Tradition reformpädagogischer Ansätze und unter Berufung auf bildungstheoretische Begründungsmuster propagiert und greift damit curriculare und didaktische Gestaltungsprinzipien auf, die aus der Arbeitsschulbewegung, der humanistischen Pädagogik, der Konzeption offener Curricula oder der schülerorientierten Didaktik vertraut sind. In den Mittelpunkt wird der Prozeßaspekt des Lernens gestellt; die Selbsttätigkeit des Lernenden, die Ausrichtung des Lernens auf konkrete, sinnlich erfahrbare Produkte und die ganzheitliche, möglichst authentische Erfahrung der Lerngegenstände „mit Kopf, Herz und Hand“ werden angestrebt (vgl. z. B. Meyer 1987; Gudjons 1986).

Dem in vielem diametral entgegengesetzt treten Interpreten der Handlungsorientierung auf, die hierin vorrangig den Aspekt der an beruflichen Verwendungssituationen orientierten Praxisnähe sehen und die (Anwendungs-)Situationsbezogenheit des Lernens akzentuieren. Sie sind sich mit den Vertretern der ersten Richtung einig in der Ablehnung eines wissenschaftsorientierten Curriculums, setzen an seine Stelle jedoch nicht wie diese ein an der persönlichen Entwick-

lung orientiertes und letztlich in formalen Bildungstheorien wurzelndes Verständnis, sondern sehen im Konzept der Handlungsorientierung die moderne Variante eines funktionalistischen, auf gesellschaftliche Nützlichkeit bzw. betriebswirtschaftliche Bedarfe gerichteten Ausbildungskonzepts (vgl. z. B. SCHMIDT-HACKENBERG U. A. 1989; PIEPER 1989). Insofern berufliche Tätigkeiten mehr als je zuvor für breite Schichten ein hohes Maß an kognitiver Flexibilität, an intellektueller wie affektiver Identifikation mit den ökonomischen Zielen und Strategien der Unternehmen erfordern, impliziert Erziehung zur Nützlichkeit heute aber auch aus der Sicht dieser Interessenposition für immer Menschen eine sehr umfassende Entwicklung des individuellen Kompetenzsystems. Ob dies freilich bereits die Rede von einer Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft rechtfertigt (DFG 1990), mag hier dahingestellt bleiben. Festzustellen bleibt jedoch, daß es in vielen praktischen Gestaltungsfragen bemerkenswerten Gleichklang und beachtenswerte Allianzen dieser beiden Richtungen gibt.

Unterhalb dieser paradigmatischen Differenzierung sammeln sich unter der Flagge der Handlungsorientierung eine Vielzahl pragmatischer Modelle, Konzepte, Entwürfe und Materialien. Kaum ein Schulbuch im berufsbildenden Bereich, das nicht als handlungsorientiert firmiert, auch wenn sich damit (oft) nur die mehr oder weniger folgenlose Verwendung von situationsbezogenen Einführungen oder Anwendungsaufgaben verbindet. Wo immer Schüler im Unterricht oder in der Ausbildung über das überlieferte Maß hinaus aktiv werden, wo immer an die Stelle von Schulbuch, Tafel und Lehrervortrag andere Realitätszugänge treten, wird das Postulat der Handlungsorientierung zur Begründung bemüht. Und zugleich sind – jenseits dieses verbreiteten Etikettenschwindels - mittlerweile in unüberschaubarer Vielfalt aus der Unterrichts- und Ausbildungspraxis heraus mit Phantasie, großem Engagement und oft auch erheblichen theoretisch-konzeptionellen Anstrengungen zahlreiche Beispiele handlungsorientierten Lernens geschaffen worden, die geeignet erscheinen, eine neue Qualität beruflichen Lernens zu begründen.

All dies macht deutlich, daß zweifellos Klärungsbedarf hinsichtlich des Bedeutungsgehalts dieses Begriffes besteht, es sollte jedoch auch andeuten, daß es sich zu leicht macht, wer hierin einen kurzatmigen pädagogischen Slogan oder einen inhaltsleeren Sammelbegriff didaktischer Projektmacher sieht. Nach unserem Eindruck wird die theoretische Tragfähigkeit und das innovative Potential einer Didaktik handlungsorientierten Lernens gegenwärtig – auch unter dem Eindruck alternativer aber durchaus verwandter Konzepte (Konstruktivismus, selbstgesteuertes Lernen) eher unter- als überschätzt. Wir beziehen uns damit auf ein Grundverständnis dieser Konzeption, wie es im deutschsprachigen Raum unter Bezugnahmen auf die Arbeiten AEBLIS (1980; 1981) zur kognitiven Handlungstheorie sowie HACKERS (1978) und VOLPERTS (1989; 1992; 1994) zur Hand-

lungsstrukturtheorie vor allem von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entfaltet worden ist (vgl. z. B. SÖLTENFUSS 1983; REETZ 1984; KAISER 1987; ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS/SEEMANN-WEYMAR/JOHN/SCHUNCK 1992; PÄTZOLD 1992; TRAMM 1996) .

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

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

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

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

In der Überwindung dieser dualistischen Denktradition liegt in analytischer wie konstruktiver Hinsicht das innovative Potential handlungsorientierter Didaktik, und es läßt sich zeigen, daß, wer dieses Konzept nur methodisch auffaßt, nicht nur dieses Potential verspielt, sondern selbst bereits dem dualistischen Denkmuster aufgesessen ist.

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

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.

Wir gehen davon aus, daß die Wirksamkeit dieser Denktradition - so überspitzt die charakterisierenden Aussagen hier auch erscheinen mögen - nicht nur in der Gestaltung unseres Bildungssystems, sondern auch in unserem didaktischen Denken und Handeln weithin ungebrochen ist.

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

Für die Gestaltung von Unterricht ergeben sich hieraus zwei bis heute nachwirkende Konsequenzen:

- Auf der einen Seite umfaßt der Stoff des Unterrichts wohlabgegrenzte, isolierte und fachsystematisch-neugeordnete Tatsachen und Prinzipien, aus denen die korrespondierenden praktischen Problemlagen und Handlungen als solche ebenso sorgsam herausdestilliert sind wie die Erfahrungen und Verfahren, über die dieses Wissen gewonnen, geordnet und aufbereitet wurde. Diese tau-

chen allenfalls selbst als sachlich-objektive Inhalte auf, dann allerdings wiederum separiert von den Objekten, auf die sie ursprünglich bezogen waren.

- Auf der anderen Seite wird diesen Inhalten in didaktischer Absicht eine bestimmte methodische Variante zugeordnet, durch deren Einsatz sie den Schülern vermittelt werden sollen. Objektiver Inhalt und subjektives Tun werden neu zusammengefügt. Entsprechend ergibt sich auch die Möglichkeit und Notwendigkeit einer inhaltsunspezifischen Methodik, und es ergibt sich das Problem, auf seiten der Schüler Interesse dafür zu wecken, sich mit dieser artifiziellen Stoff-Methoden-Kombination auseinanderzusetzen.

Gerade im beruflichen Lernen bestünde demgegenüber die Chance, die Einheit von Inhalt und darauf bezogenem zielgerichtetem Tun im Lernprozeß zu erhalten oder wieder herzustellen. Stoff und Methode wären dabei als zwei zusammengehörige Aspekte eines ganzheitlichen Lernhandelns zu verstehen und zu integrieren. Dies ist eine Kernforderung handlungsorientierter Didaktik.

Das hier vertretene Konzept *handlungsorientierten Lernens* basiert auf Ansätzen der Handlungs- und Kognitionspsychologie (z. B. AEBLI 1980; 1981; von CRANACH et. al. 1980; VOLPERT 1989; 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. Sie heben sich damit einerseits von einer reinen Bewußtseins- und Gedächtnispsychologie ab und andererseits vom Behaviorismus, der das menschliche Hirn aus seinem Wissenschaftsverständnis heraus nur als black box wahrzunehmen vermochte.

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

Denkprozesse, kognitive Leistungen sind also nichts dem Handeln Fremdes, sondern vielmehr in dieses eingebettet. Es macht entsprechend Sinn, nach der Struktur dieser Denkseite des Handelns zu fragen, d. h. danach, welche mentalen Leistungen im Zuge des Handelns gefordert sein können. Unter dieser Fragestellung lassen sich idealtypisch die folgenden Phasen einer vollständigen Handlung unterscheiden und in Form eines kreisförmigen Handlungszyklus darstellen:

- *Situationswahrnehmung und -bewertung* (was liegt vor?) und
- *Zielbildung und -konkretisierung* (was will ich erreichen?), wobei diese beiden Phasen sehr eng miteinander verknüpft sind und zum Teil mehrfach durchlaufen werden können, bevor der Gesamtprozeß voranschreitet;
- Abrufen oder gedankliche *Entwicklung alternativer Handlungswege* (welche Handlungsmöglichkeiten habe ich?);
- *Bewertung* (welche Erfolgsaussichten? welche Risiken bzw. Kosten?) und *Entscheidung* für eine Handlungsalternative;
- *Handlungsentschluß* (soll diese beste Alternative wirklich umgesetzt werden oder nicht doch lieber alles beim alten belassen werden? Gibt es inzwischen attraktivere Handlungsanlässe ganz anderer Art?);
- *Regulation der Handlungsausführung* (Steuerung und Kontrolle der Ausführung bis hinunter zu automatisierten Bewegungstereotypen);
- *Wahrnehmung und Bewertung des Handlungsergebnisses* (Ziel erreicht? wenn nein: Zyklus erneut durchlaufen; wenn ja: nächstes Teilziel oder Oberziel erreicht?).

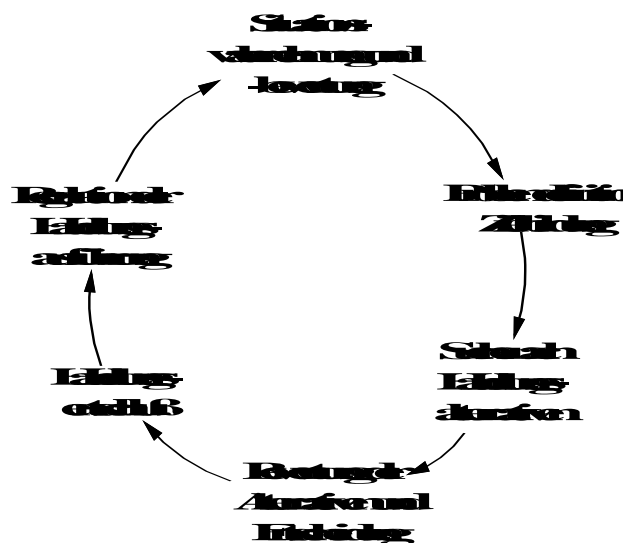


Abbildung 1: Zyklische Darstellung der Phasen einer vollständigen Handlung

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



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

Teilkomponenten dieser Handlungskompetenz lassen sich unter Rückgriff auf das Phasenmodell vollständigen Handelns benennen. Zwei sollen hier besonders hervorgehoben werden (vgl. TRAMM 1992, S. 131ff.; TRAMM 1996, S. S. 233ff.):

1. Die Fähigkeit zur angemessenen Situationswahrnehmung oder präziser formuliert: Die *Fähigkeit zur angemessenen inneren Modellierung von Handlungssituationen und Systemzusammenhängen*. Angemessen bezieht sich dabei einerseits auf die notwendige Vollständigkeit, Differenziertheit und Komplexität dieser inneren Abbildung und andererseits auf ihre Strukturiertheit und Klarheit.
2. Die *Fähigkeit, eine Situation zielgerichtet und schrittweise in Richtung auf eine neue Situation zu verändern*; die Fähigkeit also zum gedanklichen Problemlösen, zur vorausschauenden Handlungsorganisation, schließlich auch die Fertigkeiten zur Handlungsausführung und das Verfügen über Handlungsprogramme für Routinesituationen.

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

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

Auf der Grundlage dieses hier nur zu skizzierenden theoretischen Verständnisses ergeben sich eine Reihe von curricularen und didaktischen Konsequenzen:

1. Mit dem Konzept der Handlungsorientierung verbindet sich ein Wandel *vom stofforientierten zum kompetenzorientierten Unterricht*. Es geht nicht länger primär darum, Wissen bzw. Lehrstoff zu vermitteln, sondern es tritt die Aufgabe in den Vordergrund, Schüler zum Auf- und Ausbau von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen anzuregen und herauszufordern, um ihnen so die kompetente und verantwortliche Gestaltung ihres Lebens zu ermöglichen. Dies schließt die Fähigkeit zur sinnhaften Orientierung und zur Beurteilung von Situationen ebenso ein, wie die Fähigkeit zu eigenem Urteil und Kritik (vgl. REETZ 1999; REETZ in diesem Band).
2. Die Förderung von Kompetenzen und Werthaltungen steht dabei durchaus nicht im Widerspruch zum Erwerb fundiertem Wissen, sondern setzt dieses unbedingt voraus. Aber Wissen und Lerninhalte sind nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke der angestrebten Persönlichkeitsentwicklung. In diesem Sinne stellt der Handlungsbezug zugleich ein *Relevanzkriterium* für die *Auswahl von Lerngegenständen* bzw. Lerninhalten dar. Als solches steht es gegen einen vordergründigen Situationsbezug, der Lerngegenstände im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit in eng umrissenen beruflichen Funktionen legitimierte. Und er löst ein Konzept der Wissenschaftsorientierung ab, das die Lehrpläne mit einer Vielzahl didaktisch reduzierter fachwissenschaftlicher, fachsystematisch geordneter Inhalte verstopfte, was letztlich nichts weniger bewirkte als eine Kompetenz zu wissenschaftlichem Denken. In diesem dialektischen Sinne sind Situations- und Wissenschaftsprinzip im Prinzip der Handlungsorientierung aufgehoben, nämlich zugleich enthalten und doch überwunden (vgl. TRAMM 1996, S. 166ff.).
3. Handlungsorientierung zeitigt Konsequenzen für die Art der *Strukturierung und Sequenzierung der Lerninhalte*. Es ist eine Kernthese handlungsorientierter Didaktik, daß Orientierungs- und Handlungsfähigkeit nicht allein durch fachsystematisch strukturierte Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten außerhalb praktischer oder praxisanaloger Handlungs- und Problemzusammenhänge zu erreichen sind. Erst im Handlungs- und Problemzusammenhang gewinnt Wissen seine spezifische Bedeutung - und die Fähigkeit zur Integration von Wissen im Handlungskontext ergibt sich nicht automatisch, sondern muß erlernt und geübt werden (vgl. hierzu REETZ 1984; SIEVERS 1984; TRAMM 1992b).
4. Wer Schüler zur Handlungs- und Urteilsfähigkeit in komplexen ökonomischen Situationen befähigen will, muß ihnen deshalb bereits im Schonraum der Schule möglichst authentische Erfahrungen im Umgang mit komplexen

Sachverhalten und Anforderungen ermöglichen. Dabei gilt es, den Schülern Zugänge zu den Lerngegenständen zu eröffnen, die ihnen eine aktiv-handelnde und -erkennende Auseinandersetzung hiermit erlauben und darüber den Aufbau der angestrebten Kompetenzen ermöglichen (vgl. ACHTENHAGEN John 1992; REINMANN-ROTHMEIER/MANDL 1998).

5. Bezogen auf den Unterrichtsprozeß schließlich führt das Konzept der Handlungsorientierung dazu, nicht länger die Lehraktivität in den Vordergrund didaktischer Überlegungen zu stellen, sondern verstärkt danach zu fragen, welche inhaltlichen und sozialen Erfahrungen den Schülern im Zuge ihres Lernhandelns eröffnet werden, in welchem Maße sie Gelegenheit erhalten, ihr Wissen und ihre Kompetenzen einzusetzen, zu erproben und weiterzuentwickeln und in welcher Weise es ihnen schließlich ermöglicht wird, diese Lernerfahrungen begrifflich zu reflektieren und zu systematisieren (vgl. TRAMM 1992; 1996).

Bei genauer Betrachtung finden sich hier die Grundfragen bildungstheoretischer Didaktik wieder, wie sie Wolfgang KLAFKI in seiner didaktischen Analyse (1980) dargestellt hat. Es geht um die Herausforderung, auf einer *inhaltlichen Ebene* jene Gegenstände zu definieren und dem erkennenden Handeln der Schüler zugänglich zu machen, die in exemplarischer Weise die Einsicht in Grundprobleme, Grundstrukturen und grundlegende Verständnismuster relevanter Lebensbereiche eröffnen und so den Aufbau von Sachkompetenz, Sozialkompetenz und humaner Selbstkompetenz ermöglichen. Die Handlungsperspektive, der Rückgriff auf das theoretische Instrumentarium der Handlungs- und Kognitionstheorie, eröffnet grundsätzlich neue konzeptuelle Möglichkeiten, in der Beantwortung dieser Fragen weiterzukommen, als es die bildungstheoretische Didaktik hat leisten können. Der Versuch, die Bearbeitung dieser *inhaltlich* akzentuierten Probleme zu umgehen oder definatorisch auszublenden, führte nach unserem Verständnis zu einer unzulässigen Verkürzung der pädagogischen Aufgabenstellung. Es gilt, aus fachdidaktischer Perspektive heraus das Konzept handlungsorientierten Lernens inhaltlich zu akzentuieren.

## **2.2 Curricular-didaktische Gestaltungskriterien am Beispiel des Curriculums für die Berufsfachschule – Wirtschaft in Niedersachsen**

Eine erste Konkretisierung dieser curricularen Leitidee kann unter Rückgriff auf die 1996 (a) neugefaßten niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer des berufsbezogenen Lernbereichs der einjährigen Berufsfachschule Wirtschaft vorgenommen werden. Diese Rahmenrichtlinien sind in unserem Zusammenhang vor allem deshalb interessant, weil in einem ersten Teil relativ ausführlich der **curriculare Begründungsrahmen und die didaktische Grund-**

**prinzipien** eines handlungsorientierten Unterrichts entfaltet werden (vgl. dazu auch MOORMANN/SCHMIDT 1994).

Die Richtlinien (S. 3) setzen mit einer Reflexion veränderter Qualifikationsanforderungen und normativer Leitvorstellungen kaufmännischer Berufsbildung an und postulieren als allgemeine Zielsetzung des berufsbezogenen Unterrichts:

- berufliche Orientierung auf Berufsbereichsbreite,
- Verständnis ökonomischer Systemzusammenhänge und grundlegender Prinzipien wirtschaftlichen Handelns ...,
- Beherrschung grundlegender kaufmännischer Fertigkeiten und Kenntnisse ...,
- Weiterentwicklung grundlegender sozialer Kompetenzen und affektiver Einstellungen ...,
- Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen

Kernstück des curricularen Begründungsrahmens sind zwei komplexe *Leitideen*, deren erste der Erläuterung und Begründung der *Lehrplanstruktur* dient, während mit der zweiten *didaktisch-methodische Grundsätze* formuliert werden, die für seine Umsetzung durch die Lehrer vor Ort leitend sein sollen. Beide lassen sich aus unserer Sicht zugleich als Konkretisierung der Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung lesen und haben Eingang in nachfolgende Richtlinien im Berufsfachschulbereich (z. B. Nds. Kultusministerium 1996b) und im Berufsschulbereich (ebenda 1997) gefunden:

Bezüglich der curricularen Grundstruktur und der Prinzipien der Fächerverzahnung werden die folgende Aspekte thematisiert (Nds. Kultusministerium 1996a, S. 4):

- Die Abkehr von der Stofforientierung des Unterrichts zugunsten der Kompetenzorientierung
- die Konzentration auf die exemplarische Erarbeitung grundlegender Zusammenhänge anstelle fachsystematischer Vollständigkeit
- die Forderung, das Wechselspiel von Kasuistik und Systematik in den Lernangeboten eines jeden Unterrichtsfaches sicherzustellen und nicht etwa theoretische und praktische Fächer zu installieren
- die Verknüpfung der Fächer über den gemeinsamen Bezug auf ein Modellunternehmen und die fachliche Ausrichtung an der Rahmentheorie der Systemorientierten Betriebswirtschaftslehre
- der Anspruch, der inhaltlichen Zerfaserung durch den Ausweis begründeter und nachvollziehbarer curriculärer Strukturierungskonzepte zu begegnen
- der Situations- und Handlungsbezug als leitendes Kriterium für die Inhaltsauswahl und -strukturierung und schließlich

- dem Anspruch, bei der Modellierung ökonomischer Handlungssituationen die Ganzheitlichkeit kaufmännischer Arbeitszusammenhänge zu wahren.

Hinsichtlich der konkreten unterrichtlichen Umsetzung dieser Konzeption ergeben sich weitreichende Anforderungen an die Lehrerschaft, die in einer zweiten Folge von Leitideen formuliert sind (ebenda, S. 5). Lernangebote sind hiernach so zu gestalten, daß

- die Lernenden mit komplexen, sinnvollen Problemstellungen und Situationen konfrontiert werden, wobei sich insbesondere fallorientierte Lernprozesse in bezug auf das Modellunternehmen anbieten;
- an die Interessen, das Vorwissen und die Alltagserfahrungen der Lernenden angeknüpft wird;
- den Lernenden statt eines überwiegend verbalen Unterrichts authentische Erfahrungen im Rahmen von Lernbüroarbeit, arbeitsanalogen Lernaufgaben, Projekten, Erkundungen, Planspielen, Fallstudien, Rollenspielen u. a. m. ermöglicht werden;
- die Lernenden mit anspruchsvollen Aufgabenstellungen konfrontiert werden, in denen die Ganzheitlichkeit von Planung, Ausführung und Kontrolle enthalten ist;
- den Lernenden der Sinn der Lernangebote verdeutlicht wird und sie nach Möglichkeit an der Planung und Auswertung des Unterrichts beteiligt werden;
- die Lernenden angehalten werden, ihr Lernhandeln selbstkritisch zu reflektieren, und dadurch - in Verbindung mit qualifizierten Rückmeldungen der Lehrenden wie der Lernenden - ihre methodischen Kompetenzen weiterentwickeln können;
- die Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit genutzt werden;
- Im Sinne einer Vielfalt von Unterrichtsmethoden und Sozialformen haben daneben eher traditionelle Muster wie Lehrervortrag oder fragend-entwickelnde Lehrstrategie dort ihren begründeten Stellenwert, wo sie sich sinnvoll in das didaktische Gesamtkonzept eines handlungsorientierten Unterrichts einfügen, also etwa in Phasen der begrifflichen Reflexion und Systematisierung von Handlungserfahrungen.

Diese Leitideen laufen in der Tendenz darauf hinaus, den Schülern herausfordernde, auch subjektiv sinnvolle, möglichst authentische Lernerfahrungen zu ermöglichen, dabei auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden einzugehen und ihnen Gelegenheiten zur selbstkritischen Reflexion ihrer Lernerfahrungen zu bieten. Wesentlich scheint mir hier jedoch vor allem, daß nicht etwa dogmatisch spezifische Methoden verordnet oder andere tabuisiert werden, sondern daß im Grunde schlichtweg didaktische Professionalität angemahnt wird:

Wesentlich für die Beurteilung dieser Richtlinien ist das Faktum, daß sie sich natürlich nicht darauf beschränken, offene Prozeßvorgaben zu machen, sondern ihren Anspruch bis hin zu den intentionalen und inhaltlichen Vorgaben der einzelnen Fächer und Lernabschnitte konkretisieren. Hierin kommt die Überzeugung zum Ausdruck, daß Orientierungs- und Handlungskompetenz nicht inhaltsunspezifisch erworben werden können, sondern daß sie ein differenziertes und möglichst vielfältig vernetztes System von Struktur-, Sach- und Verfahrenswissen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen voraussetzen. In diesem Sinne ist die strukturelle Definition von Lernzielen, d. h. die verbindliche Benennung angestrebter Wissensbestände weiterhin ein wichtiger Bestandteil curricularer Vorgaben und ihre Bestimmung weiterhin ein Kernbereich curricularer Forschungs- und Entwicklungsarbeit.

An dieser Stelle sei jedoch unter didaktischem Aspekt noch einmal an eine wesentliche Essenz der curricularen und didaktischen Leitprinzipien erinnert:

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

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

1. Die Zeit der Stundendidaktik ist damit passé. Planungsebene kann nicht mehr die einzelne Stunde sein, sondern vielmehr das komplexe Lern- und Problemgebiet, das sich wiederum in plausibler Weise in eine Gesamtstruktur einfügen muß.
2. Eine zentrale Aufgabe für curriculare Arbeit vor Ort besteht darin, Situationen zu modellieren, aus denen heraus thematisch relevante Aufgabenstellungen verstanden, sowie Begriffe, Theorien oder Verfahrensweisen als spezifische Problemlösungen erarbeitet werden können. Wesentlich wird es dabei sein,

eine Kontinuität des Situationsbezuges herzustellen, d. h. den Unterricht auf nur wenige Modellunternehmen zu beziehen, aus deren Datenkranz heraus die verschiedenen Ausgangssituationen zu entwickeln sein müssen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Modellierung dieses virtuellen Unternehmens.

3. Schließlich stellt sich die Frage nach der geeignetsten Makrosequenzierung, also danach, wie eine komplexe Zielstruktur schrittweise erarbeitet werden kann, ohne dabei in einen elementarhaft-synthetischen Unterrichtsverlauf zurückzufallen. Hierbei dürfte eine strukturanreichernde bzw. strukturgenetische Strategie adäquat sein, bei der in Anlehnung an die Idee des Spiralcurriculums von konkreten und komplexen Situationen oder Problemen ausgegangen wird, die bereits Anknüpfungspunkte an das Vorwissen und das Vorverständnis der Schüler bieten und im Fortgang des Lernprozesses unter Einbeziehung systematischer Fragen, wissenschaftlicher Konzepte, Modelle und Verfahrensweisen zunehmend intensiver elaboriert werden (vgl. hierzu ACHTENHAGEN/TRAMM/PREISS/SEEMANN-WEYMAR/JOHN/SCHUNCK 1992; PREISS/TRAMM 1996). Der naheliegende Ansatz für eine solche Strategie thematische Schichten oder kategoriale Dimensionen zu nutzen, wie sie Klafki thematisiert hat, erfordert in der Umsetzung fundierte fachliche und fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten und dürfte letztlich nur im Zusammenwirken engagierter, auch zu theoretischer Reflexion bereiter Lehrkräfte mit problem- und praxisorientiert forschenden Wirtschaftspädagogen realisierbar sein.

### **3 Veränderungen der Rolle und des Anforderungsprofils von Handelslehrern**

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

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

- Ein verstärktes Einbeziehen der Interessen und Erfahrungen sowie des Vorwissens der Lernenden;
- die verstärkte Beachtung der Qualität des Lernhandelns, der Lernfortschritte und ggf. der Lernschwierigkeiten einzelner Lernender;

- die Modellierung und mediale Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements, aus denen heraus thematisch relevante Aufgabenstellungen verstanden sowie Begriffe, Theorien oder Verfahrensweisen als spezifische Problemlösungen erarbeitet werden können;
- die Erarbeitung sachangemessener und entwicklungsförderlicher makrosequenzieller Konzepte im Sinne strukturgenetischen Lernens;
- die konzeptionelle Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen im Lehrerteam zur Ausfüllung und Konkretisierung der curricularen Vorgaben unter den konkreten organisatorischen Bedingungen der jeweiligen Schule;
- die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht sowie bei der Leistungsbewertung im Rahmen von Team-Teaching;
- die Verknüpfung fallbezogener und begrifflich-systematischer Lehr-Lern-Prozesse;
- Einbeziehen der neuen Technologien in den Unterricht;
- Ertragen der relativen Offenheit und Unbestimmtheit von handlungsorientierter Lernsituationen und des damit verbundenen Kontrollverlustes

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

#### **4 Zum Problem der Akzeptanz handlungsorientierter Lehr-Lern-Arrangements bei Handelslehrern**

*Bitte Text aus Rebmann-Datei reinkopieren*

#### **5 Konturen einer zukunftsgerichteten Handelslehrausbildung**

Unsere Überlegungen zu einer handlungsorientierten Konzeption beruflichen Lernens lassen sich ohne Einschränkungen auch auf die Ausbildung von Handelslehrern übertragen. Die Suche nach Wegen zur Überwindung dualistisch geprägter Ausbildungskonzepte ohne Preisgabe der Leitidee einer wissenschaftlich



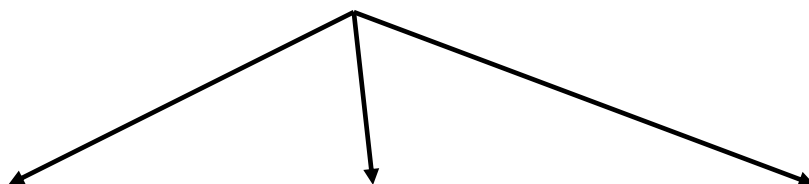
fundierten wirtschaftspädagogischen Professionalität dürfte eine der zentralen professionspolitischen Herausforderungen der kommenden Jahre sein. Das Spannungsfeld ist offenkundig: Unter dem Eindruck der Anwendungsschwäche auch fachsystematisch vermittelten pädagogischen Wissens, der Praxisferne der Ausbildung und der unbefriedigenden Verzahnung der Aus- und Weiterbildungsphasen von Lehrern wird von politischer Seite, aber auch von Studierenden, von Lehrgewerkschaften und zunehmend auch von Wissenschaftlern eine frühzeitige Ausrichtung des Studiums an den Anforderungen der beruflichen – und das heißt immer noch vorzugsweise schulischen – Praxis gefordert. Frühere und mehr Praktika, Praxissemester, stärkere Einbindung von Schulen und Studienseminaren in die Lehrerausbildung sind nur einige Forderungen, die in diesem Zusammenhang gestellt werden. Die Gegenposition artikuliert sich aus der Sorge heraus, daß hiermit Schritte in Richtung auf eine theorieferne Meisterlehre gegangen werden, auf eine unkritische Einpassung in gegebene Strukturen und Handlungsformen, bei der die Lernenden unter dem Druck stehen, ohne genügende theoretische Vorbereitung, Begleitung oder Reflexion im Praxisfeld bestehen zu müssen. Als extreme Alternative stellt sich hier ein Studium dar, das sich in bewußter und ausgeprägter Distanz zum Handlungs- und Anpassungsdruck der Praxis auf die systematische Tradierung wissenschaftlicher Erkenntnisse und/oder die pädagogische Grundlagenforschung konzentriert.

Zum Abschluß dieses Beitrages wollen wir versuchen, in diesem Spannungsfeld die *Konturen einer handlungsorientierten Lehrerbildungskonzeption* anzudeuten, wie wir sie derzeit am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg diskutieren. Ausgangspunkt auch dieser Überlegungen soll die Feststellung sein, daß wir unter Handlungsorientierung keine hochschuldidaktisch-methodische Variante verstehen, sondern eine komplexe curriculare Leitidee mit Konsequenzen für die *Ziele*, die *Gegenstände* und die *Handlungsformen* des Handelslehrerstudiums.

## 5.1 Zieldimensionen der Professionalität

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

### Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität



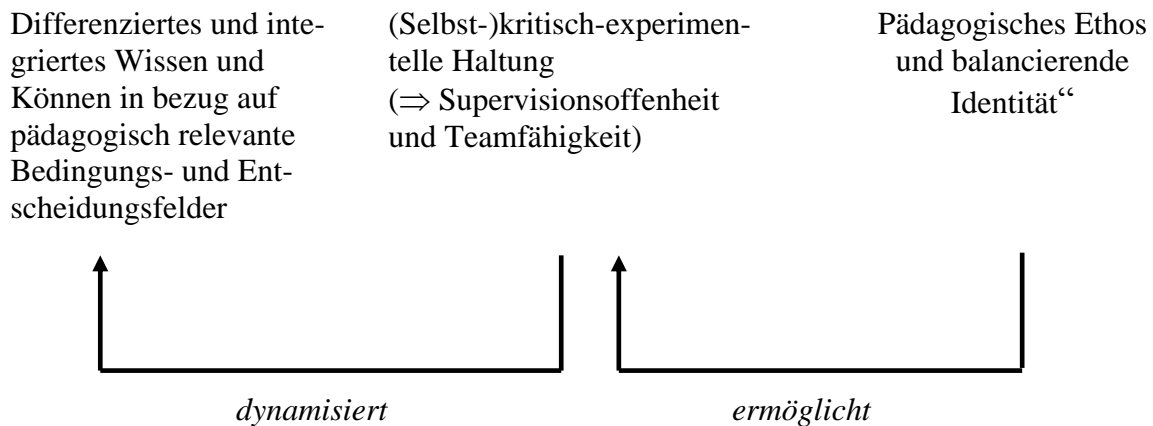


Abbildung 2: Dimensionen wirtschaftspädagogischer Professionalität

Berufliche Kompetenz wird konstituiert durch das professionelle Wissen, das in sehr unterschiedlicher Weise inhaltlich und strukturell systematisiert werden kann (vgl. hierzu z. B. SHULMAN 1986a; 1986b; DICK 1994). Unter inhaltlichem Aspekt werden wir im nachfolgenden Kapitel eine Systematisierung vorschlagen. Formal scheint uns in Anlehnung an die *Theorie der kognitiven Strukturiertheit* (KROHNE 1977) die Unterscheidung im Hinblick auf Differenziertheit und Integriertheit erforderlich. Der Aspekt der **Differenziertheit** verweist auf die gesicherte Annahme, daß Orientierung und Handeln um so besser gelingen können, je präziser wir grundsätzlich in der Lage sind, unterschiedliche Merkmale, Eigenschaften und Zustände von Situationen, Objekten oder Handlungspartnern zu erfassen und zu erklären und je größer das Spektrum der uns zur Verfügung stehenden Fertigkeiten, Algorithmen oder Heuristiken ist. Im Begriff der Differenziertheit wird neben dem Umfang des Wissens zugleich auch das Maß seiner Ordnung, seiner Strukturiertheit angesprochen, weil dieses sowohl für eine effektive Speicherung des Wissens von Bedeutung ist, als auch für die Möglichkeit, aus dem vorhandenen Wissen auf dem Wege des schlußfolgernden Denkens situationsrelevantes, subjektiv neues Wissen zu generieren. Der Aspekt der **Integriertheit** verweist demgegenüber auf die notwendige Fähigkeit, Wissen im Kontext praktischer Orientierungs- und Handlungsproblemen aus seinem systematischen Kontext zu lösen und mit systematisch durchaus entfernt liegenden Wissensbeständen zu kombinieren. In diesem Sinne erfordert etwa die Gestaltung einer multimedial-gestützten, adaptiven Lernumwelt die Kombination von Kenntnissen und Fähigkeiten aus der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Diagnostik, der Medienpädagogik, der Informatik, der Instruktionspsychologie usw.

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

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

## **5.2 Konsequenzen für das inhaltliche Studienprofil**

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

Dieser Erarbeitungsprozeß könnte in drei Schritten erfolgen:

1. Identifikation von Problemen, Phänomenen, Konflikten, Widersprüchen, mit denen ein Studierender sich im Laufe seines Studiums auseinander gesetzt haben sollte;
2. Bestimmung eines Kanons erklärungsmächtiger und gestaltungsrelevanter Theorien, kategorialer theoretischer Konstrukte und Begriffe, empirischer Zusammenhänge und auf dieser Grundlage
3. Definition von Struktur- und Faktenwissen, Techniken und Fertigkeiten die als professioneller Kernbestand eines Handelslehrers vorausgesetzt werden müssen.

Neben das Problem der Festlegung derartiger Studieninhalte tritt die Frage nach der Strukturierung und Sequenzierung dieser Inhalte. Als Grundidee verfolgen wir hierbei – in Anlehnung an die Konzeption situierten, handlungs- und problemorientierten Lernens – ein Modell, wonach keine Vermittlung fachsystematisch strukturierter Wissensbestände losgelöst von Anwendungskontexten stattfinden sollte, sondern relevante Problemfelder oder Leitfragen zu definieren wären, aus denen heraus einerseits der Bezug zum Handlungsfeld möglich ist und andererseits Theorien, theoretische Begriffe und Modelle in ihrer praktischen Bedeutsamkeit erfahren und angeeignet werden können. Abbildung 3 stellt den Versuch einer solchen Struktur dar:

### 5.3 Handlungsformen im Handelslehrerstudium

Von entscheidender Bedeutung für die zielgerechte Umsetzung einer solchen Struktur dürfte die Frage sein, über welche Art von Lernhandlungen sich die Studenten mit derartigen Problemfeldern auseinandersetzen. Als regulative Leitidee zwischen Wissenschafts- und Praxisorientierung orientieren wir uns an der Konzeption eines Studiums als aktiver, theorieorientierter Auseinandersetzung mit Orientierungs-, Gestaltungs- und Handlungsproblemen der beruflichen Praxis. Dabei soll im Zeitablauf von der *theoriegeleiteten und methodenbewußten Reflexion praktischer Orientierungs-, Gestaltungs- und Handlungsprobleme zu reflektierendem Handeln in exemplarischen Praxisfeldern fortgeschritten werden.*

Abbildung 3: Problemfelder der Wirtschaftspädagogik als Heuristik zur Entwicklung eines Kerncurriculums

Als grundlegende Elemente einer solchen Konzeption sehen wir:

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

Literaturverzeichnis:

Achtenhagen, F / John, E. G. (Hrsg.: ) (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements, Wiesbaden (Gabler).

Achtenhagen, F./Tramm, T./Preiß, P./John, E. G./Seemann-Weymar, H./Schunck, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden (Gabler).

Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart (Klett-Cotta).

Aebli, H. (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett-Cotta).

Czycholl; R./Ebner, H. G. (1995): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen (Leske und Budrich), S. 39-49.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim et al. (VCH-Verlagsgesellschaft).

- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim et al. (VCH-Verlagsgesellschaft).
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig (Westermann).
- Dick, Andreas (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1986.
- Hacker, W. (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. 2. Auflage, Bern et al. (Huber).
- Kaiser, F. J. (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen in kaufmännischen Berufsschulen. Didaktische Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten für die Arbeit im Lernbüro, Bad Heilbrunn 1987.
- Klafki, W. (1980): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Adl-Amini, B./Künzli, R. (Hrsg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. München (Juventa), S. 11-48.
- Krappmann, L. (1978): Soziologische Dimensionen der Identität. 5. Auflage, Stuttgart (Klett Cotta).
- Krohne, H. W. (1977): Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen Lernens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band IX, S. 54-75.
- Krohne, H. W. (1977): Kognitive Strukturiertheit als Bedingung und Ziel schulischen Lernens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band IX, S. 54-75.
- Meyer, Hilbert (1997) Unterrichtsmethoden, Band II. Frankfurt (Cornelsen).
- 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.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1996a): Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Englisch/Kommunikation, Allgemeine Wirtschaftslehre, Rechnungswesen/Controlling, Wirtschaftspraxis und Bürokommunikation sowie für die Wahlpflichtkurse der Einjährigen Berufsfachschule - Wirtschaft - [und der] Einjährigen Berufsfachschule - Wirtschaft - für Real-

schulabsolventinnen und Realschulabsolventen (Höhere Handelsschule). Hannover (Nds. Kultusministerium).

Niedersächsisches Kultusministerium (1996b): Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Allgemeine Wirtschaftslehre, Rechnungswesen/Controlling, Wirtschaftspraxis und Bürokommunikation sowie für die Wahlpflichtkurse der Klasse II der zweijährigen Berufsfachschule – Wirtschaft -. Hannover (Nds. Kultusministerium).

Niedersächsisches Kultusministerium (1997): Richtlinien für den berufsspezifischen Unterricht im Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauf-frau. Hannover (Nds. Kultusministerium).

Oser, Fritz (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen (Leske und Budrich).

Pieper, J.: Bildungsziel: Berufliche Handlungsfähigkeit. In: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.): Fachtagung 1989 der kaufmännischen Ausbildungsleiter. Bonn, S. 7-16.

Preiß, P. /Tramm, T.: Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Preiß, P. /Tramm, T. (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken, Wiesbaden (Gabler), 1996, S. 222-323.

Reetz, L. (1984a): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).

Reetz, L./ Seyd, W. (1983): Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: Hameyer, U./ Frey, K./ Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriulumforschung. Weinheim, Basel (Beltz), S. 171-192.

Reetz, Lothar (1999): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, R./Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationsförderung. Hohengehren (Schneider).

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Theorie und Forschung. Enzyklopädie der Psychologie, C, Serie II, Kognition. Band G: Wissenspsychologie. Göttingen (Hogrefe), S. 457-500.

Schmidt-Hackenberg, B. u. a.(1989): Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse aus Modellversuchen. Berlin/Bonn (BIBB).



- Seemann, H./ Tramm, T. (1988): Überlegungen zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in ökonomischen Kernfächern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, S. 33-50.
- Seemann-Weymar, H. (1992): Ansätze und Ergebnisse von Lehr-Lern-Prozeß-Analysen in ökonomischen Kernfächern. In: Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden (Gabler), S. 92-105.
- Shulman, L. S. (1986a): Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In: Wittrock, M. C. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching, 3rd ed. New York, London (McMillan, Colliers), S. 3-36.
- Shulman, L. S. (1986b): Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, 15 (2), 4-14/21.
- Sievers, H.-P. (1984): Lernen - Wissen - Handeln. Untersuchungen zur didaktischen Sequenzierung. Frankfurt (Fischer).
- Söltenfuss, G. (1983): Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Steinhoff, E. (1981): Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung von Handelslehrern. Dissertation, zugleich Band 3 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Steinhoff, E./ Achtenhagen, F./ Tramm, T. (1980): Erprobung einer Integration Schulpraktischer Übungen in die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe II (hier: Diplom-Handelslehrer). Band 1 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Tramm, T. (1992): Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie - Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns. Dissertation Göttingen, zugleich Band 17 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Tramm, T. (1992b): Grundzüge des Göttinger Projekts „Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen - unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung“. In: Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements: Innovationen in der kaufmännischen Ausbildung. Wiesbaden (Gabler), S. 43- 57.

- Tramm, T. (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 46, S. 39-48.
- Tramm, T. / Rebmann, K. (1997): Handlungsorientiertes Lernen in und an komplexen, dynamischen Modellen - Die Modellierungssperspektive als notwendige Ergänzung des handlungsorientierten Ansatzes in der Wirtschaftsdidaktik. In :Lübke, G. / Riesebieter, B. (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis des SIMBA-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Markhausen, S. 1-38
- Tramm, Tade (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift (erscheint 1999 im Oldenbourg-Verlag).
- Volpert, W. (1989): Entwicklungsförderliche Aspekte von Arbeits- und Lernbedingungen. In: Kell, A./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Lernen und Arbeiten*, Beiheft 8 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart (Steiner), S. 117-134.
- 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).
- Volpert, W. (1979a): Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In: Groskurth, P. (Hrsg): *Arbeit und Persönlichkeit: berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Reinbek (Rowohlt), S. 21-46.
- Bos, W./ Arnold, E. (1996): Geschlechtsspezifische hochschuldidaktische Orientierungen bei Assistentinnen und Assistenten. In: *Das Hochschulwesen*, 3, S. 162-172.
- Hage, K./ Bischoff, H./Dichanz, H./Eubel, K.-D./Oehlschläger, H.-J./ Schwittmann, D. (1985): *Das Methodenrepertoire von Lehrern*. Opladen (Leske und Budrich).
- Rebmann, K. (1998): Der Planspieleinsatz aus der Sicht von Lehrern und Lehrerinnen sowie Ausbildern und Ausbilderinnen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 94 (4), S. 552-565.

Rebmann, K./Tenfelde, W./Uhe, E. (1998): Berufs- und Wirtschaftspädagogik.  
Wiesbaden (Gabler).