

Tramm, Tade

## Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie

*Unterrichtswissenschaft 20 (1992) 3, S. 233-260*



Quellenangabe/ Reference:

Tramm, Tade: Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie - In: Unterrichtswissenschaft 20 (1992) 3, S. 233-260 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-297139 - DOI: 10.25656/01:29713

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-297139>

<https://doi.org/10.25656/01:29713>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung  
20. Jahrgang / Heft 3 / 1992

---

## Berichte und Mitteilungen

Hans Merkens:  
Der Blick zurück als Weg in die Gegenwart und die Zukunft 194

## Thema: Probleme der Lehrplan- und Curriculumentwicklung

Verantwortlicher Herausgeber:  
Frank Achtenhagen

Frank Achtenhagen:  
Zur Notwendigkeit einer Renaissance  
der Curriculumsdiskussion 200

Uwe Hameyer:  
Stand der Curriculumforschung — Bilanz eines Jahrzehnts 209

Tade Tramm:  
Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und  
handlungsorientierten Curriculumstrategie 233

Karl Frey:  
Die curriculare Struktur in einer Fallstudien-Serie —  
Reflexion über ein flächendeckendes Fallstudien-Curriculum 261

## Allgemeiner Teil

Norbert M. Seel, Günter Dörr, Frank R. Dinter:  
Lernen im Medienverbund —  
Eine Untersuchung zum Erwerb neuen Wissens 275

---

Tade Tramm

## Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie

### On the Renaissance of Curriculum Discussion

---

*Am Ausgangspunkt der deutschen Curriculumdiskussion stand 1967 die Forderung ROBINSOHNs, die Entscheidungen über Auswahl und Priorität der Bildungsinhalte ebenso auf rationale Begründungen und objektive Erkenntnisse zu stützen wie die methodische Gestaltung des Unterrichts (S. 44). Die Aktualität und Brisanz dieser Forderung wird zunehmend deutlicher. Die Frage, wie dieser Forderung nach unverkürzter Rationalität curricularer Entscheidungen Rechnung getragen werden kann, ohne erneut an der übergroßen Komplexität dieser Aufgabe oder an den Aporien der Curriculumdiskussion zu scheitern, bildet den Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen. Es soll ein Konzept vorgestellt werden, das den Ansatz einer mittelfristig-fachdidaktischen Curriculumstrategie durch die Einbeziehung handlungs- und kognitionstheoretischer Konzepte weiterentwickelt.*

*ROBINSOHNs demand to base decisions on selection and priority of educational subject matters on the same rational arguments and objective findings as teaching methods have already been based on, started the curriculum discussion in Germany 1967. The topicality and brisance of this statement is obviously increasing. How to take this demand into account without falling again on the immense complexity of the task or the aporia of the curriculum discussion is the main question of the following reflections. A strategy has to be found which advances the idea of a medium-term curriculum-development including basic-ideas of modern acting theories and cognitive science.*

#### 1. Einleitung

Wenn heute verstärkt die Rede von einer Renaissance der Curriculumtheorie bzw. von der Rückgewinnung einer curriculumtheoretischen Perspektive ist, so dürften damit vorrangig zwei Gesichtspunkte gemeint sein:

1. Die wachsende Bedeutung, die angesichts rapider technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen den Entscheidungen über die Inhalte von Bildungsprozessen beigemessen wird.
2. Die Rückbesinnung auf den 1967 von *Robinsohn* erhobenen Anspruch, Curriculumentscheidungen aus Beliebigkeit, aus pädagogischem oder politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens auf der Grundlage wissenschaftlicher Analyse und objektivierter Alternativen zu heben (ebenda, S. 1 und S. 31).

Gilt es hierbei einerseits, nicht wieder hinter den in der Curriculumdiskussion der 70er Jahre gewonnenen Rationalitätsstandard zurückzufallen, so besteht die neue Herausforderung andererseits darin, sich nicht

erneut in deren Aporien zu verfangen. Hierbei scheint es uns hilfreich zu sein, eine Rekonstruktion der curricularen Perspektive unter Einbeziehung neuerer handlungs- und kognitionstheoretischer Konzepte zu unternehmen. Wir beziehen uns bei diesem Vorhaben auf die methodologischen Erfahrungen und theoretischen Einsichten, die wir im Rahmen verschiedener Projekte zur Entwicklung und Evaluation beruflicher Lehr-Lern-Arrangements im Schnittfeld von Curriculumforschung und Unterrichtsforschung am Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen haben gewinnen können (*Achtenhagen*, 1979; *Tramm* 1984; *Achtenhagen/Schneider* 1988; *Achtenhagen/Tramm/Preiss/Seemann-Weymar/John/Schunck* 1992).

Es soll in diesem Beitrag darum gehen, die Option für einen evaluativ-konstruktiven Ansatz der Curriculumentwicklung und in diesem Rahmen für die analytische wie konstruktive Akzentuierung der Handlungsperspektive von Schülern zu begründen. Wir wollen im Anschluß an mittelfristig-fachdidaktische Curriculumstrategien einen forschungsmethodischen Weg aufzeigen, mit dem die Komplexität des curricularen Reflexionszusammenhanges grundsätzlich gesichert und doch zugleich so weit reduziert werden kann, daß die Handlungs- und Diskursfähigkeit aller Beteiligten erhalten bleibt.

Im Mittelpunkt unserer Überlegungen wird ein Entwurf zur handlungstheoretisch-interaktionistisch fundierten Rekonstruktion des schon klassisch zu nennenden curricularen Begründungszusammenhanges stehen, wie ihn *Robinsohn* 1967 zu Beginn der deutschen Curriculumsdiskussion programmatisch entwickelt hat.

## 2. Rekonstruktion einer mittelfristig-fachdidaktischen Curriculumstrategie

Ohne die verschiedenen Varianten mittelfristig-fachdidaktischer Curriculumentwicklung und die darauf bezogene methodologische Diskussion im einzelnen nachzuzeichnen, sollen im folgenden kurz die aus unserer Sicht zentralen Charakteristika dieses Konzepts angesprochen werden. Wir beziehen uns dabei im wesentlichen auf die Arbeiten von *Blankertz* (1971; 1977), *Achtenhagen/Menck* (1971) und *Lenzen* (1971).

(1) Grundsätzlich, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, bekennen sich die Ansätze mittelfristig-fachdidaktisch angelegter Curriculumrevision ausdrücklich zur *Grundintention Robinsohns*. Sie gehen mit diesem von der Notwendigkeit einer inhaltlichen Reform des Bildungswesens aus und bejahen den Anspruch auf Demokratisierung und Rationalisierung curricularer Entscheidungsprozesse. Der Gedanke einer Verknüpfung pragmatisch-situationsbezogener Aspekte mit dem pädagogischen Interesse an der Mündigkeit des Individuums bleibt — bei unterschiedlichen konzeptuellen Realisierungsansätzen — die zentrale argumentative Leitfigur. Der

Unterschied zum Modell *Robinsons* zeigt sich im wesentlichen im Bereich der curriculumstrategischen Konzeption; mittelfristige Curriculumforschung versteht sich mithin als *Alternative „in der Art des Vorgehens“* (vgl. *Achtenhagen/Menck* 1971, S. 198).

- (2) Im Gegensatz zur langfristig angelegten Totalrevision des Curriculum, werden *mittelfristige* Forschungsstrategien gefordert und entworfen. Ohne daß der damit ins Auge gefaßte Zeitraum präzise bestimmt würde, lassen sich diese dadurch kennzeichnen, daß Forschungsergebnisse auch dann schon „an die Schulpraxis abgegeben werden können“ (*Lenzen* 1971, S. 123), wenn der umfassende curriculare Forschungsablauf noch nicht abgeschlossen ist.
- (3) Die Chance zur Realisierung mittelfristiger Forschung wird vor allem in einer Reduktion bzw. Konzentration in der „horizontalen Dimension“ des curricularen Feldes gesehen. Es wird also nicht, wie dies der Anspruch auf Totalrevision implizierte, auf den „Gesamtinhalt dessen“ abgehoben, „was von einem Schüler im Laufe seiner Schulzeit erfahren werden muß“ (*Robinson* 1967, S. 46), sondern auf die *Revision der Inhalte ausgewählter Fächer*; das Modell mittelfristiger Curriculumforschung ist also fachdidaktisch akzentuiert. Durch die damit mögliche Eingrenzung des Gegenstandsfeldes ist die Chance gegeben, bei verminderter Komplexität der Gesamtaufgabe die Aufmerksamkeit auf eine unverkürzte Berücksichtigung der „vertikalen Dimension“ des curricularen Feldes zu konzentrieren: auf die Qualität der Begründungs- und Rechtfertigungszusammenhänge, die die konkreten curricularen Entscheidungen auf die übergeordneten curricularen Normen beziehen.
- (4) Im Zusammenhang damit ist die Option für ein *Ansetzen bei bestehender Unterrichtspraxis* und also die Ablehnung eines „tabularasa-Denkens“ zu sehen. Dies kommt in besonderem Maße bei *Achtenhagen/Menck* (1971) und in den konkreten Projekten zur Curriculumanalyse bei *Achtenhagen/Wienold* (1975), *Reetz/Witt* (1974) oder auch *Krumm* (1973) zum Ausdruck. Insbesondere in den Arbeiten *Achtenhagens* und seiner Mitarbeiter (*Achtenhagen/Heidenreich/Sembill* 1975; *Achtenhagen/Sembill/Steinhoff* 1979; *Sembill* 1984; *Achtenhagen* 1984) wird dabei der Inhaltsaspekt des Unterrichts um zwei wesentliche Gesichtspunkte ergänzt: (a) Durch die Einbeziehung von Aspekten der Lehrer-Schüler-Interaktion wird der Tatsache qualitativ und quantitativ ungleicher Lernobjektzuweisung Rechnung getragen. Dies öffnet grundsätzlich den Blick dafür, daß objektiv identische Lerninhalte faktisch nicht allen Schülern als gleichwertige subjektive „Bildungsinhalte“ zur Verfügung stehen. (b) Durch die Berücksichtigung „subjektiver Theorien“ von Schülern und Lehrern im Sinne „naiver Unterrichtstheorien“ wird deutlich, daß unterrichtliches Geschehen bereits vor jedem Versuch wissenschaftlicher Aufklärung ein subjektiv sinnerfülltes Handlungs-

feld ist. Ein Ansetzen bei bestehender Unterrichtspraxis kann sich damit nicht auf eine „objektive Außensicht“ beschränken, sondern muß das subjektive Orientierungs- und Handlungswissen als wirksame Größe mit einbeziehen.

- (5) Mittelfristig-fachdidaktische Ansätze postulieren eine *Verknüpfung von Bestandsevaluation, Innovation und Innovationsevaluation im curricularen Prozeß*. Curriculumprodukte bzw. curriculare Entwürfe sind in diesem Sinne als „technologische Hypothesen“ zu verstehen, die einer permanenten Überprüfung im Handlungsfeld auszusetzen sind. Für den Forschungsprozeß ergibt sich daraus die Notwendigkeit einer gleichlaufenden Entwicklung von Theorien und technologischen Hypothesen und darauf bezogenen Überprüfungsverfahren (vgl. z.B. *Achtenhagen* 1984, S. 232 ff.).
- (6) Es liegt in der Natur des mittelfristigen Ansatzes, daß er mit einer deduktivistischen Interpretation des *Robinsohns*chen Begründungszusammenhangs von Lebenssituationen, Qualifikationen und Curriculumelementen unvereinbar ist. Darauf weist *Blankertz* hin, wenn er die *Entscheidungskette als Induktionszusammenhang* interpretiert (1977, S. 174; vgl. auch *Lenzen* 1971, S. 123 f.).

Bei aller Uneinheitlichkeit der in vereinfachender Rede als „mittelfristig-fachdidaktische Curriculumentwürfe“ angesprochenen Vorschläge kann als Grundtendenz doch festgehalten werden, daß — im Gegensatz zum Vorschlag *Robinsohns* — nicht die Neukonstruktion des Bildungssystems auf der Grundlage einer umfassenden Gesellschaftsanalyse angestrebt wird, sondern die empirisch und hermeneutisch fundierte analytische Rekonstruktion abgegrenzter pädagogischer Felder als Grundlage kontrollierter Innovationen.

### **3. Drei Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der mittelfristig-fachdidaktischen Curriculumforschung in Richtung auf ein evaluativ-konstruktives Curriculumkonzept**

Die Grundgedanken mittelfristig-fachdidaktischer Curriculumrevision haben die methodologische Diskussion nachhaltig beeinflußt und auch gerade im Bereich der Fachdidaktik Wirtschaftslehre zu äußerst interessanten Ergebnissen geführt. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang etwa an die Arbeiten von *Reetz/Witt* (1974), *Krumm* (1973) und *Achtenhagen* (1984) zur Analyse der inhaltlichen Struktur des Wirtschaftslehreunterrichts. Zugleich ist jedoch festzustellen, daß die weitgespannten Erwartungen im Hinblick auf eine Demokratisierung und Rationalisierung der Curriculumentwicklung (auch) in diesem Bereich nicht eingelöst werden konnten.

Curriculumentwicklung findet weiterhin grundsätzlich im Rahmen administrativ eingesetzter Lehrplan- und Curriculausschüsse statt; die Entscheidungen über Curricula sind noch immer weithin öffentlicher

Diskussion und demokratischer Mitbestimmung entzogen (vgl. *Haft/Hopmann* 1987; *Menck* 1987). Eine Beteiligung wissenschaftlicher Kompetenz findet überwiegend nur im Rahmen zentraler Curriculumentwicklungsinstitute statt, die als weisungsgebundene Landeseinrichtungen den jeweiligen Kultusministerien nachgeordnet sind. Zugleich muß davon ausgegangen werden, daß die Qualität der curricularen Inhalte und Prozesse von der fachdidaktischen Diskussion der letzten anderthalb Jahrzehnte nicht wesentlich beeinflußt worden ist. Unabhängig von politischen Ursachen für dieses ernüchternde Ergebnis sehen wir drei zentrale Ursachen im Bereich der Curriculumforschung bzw. der Fachdidaktik selbst, die zu erklären vermögen, weshalb die wissenschaftlichen Bemühungen in so geringem Maße die Praxis der Curriculumentwicklung wie die des Unterrichts selbst beeinflußt haben:

(1) Das erste Argument bezieht sich darauf, daß es auch mit den Ansätzen mittelfristiger Curriculumforschung entgegen ihrem zentralen Anliegen nicht gelungen ist, die überkommene *Trennung von pädagogischer Aktion und wissenschaftlicher Reflexion* zu überwinden. Ein Grund dafür ist sicher in der institutionellen Trennung von curriculärer Praxis und Curriculumforschung zu sehen sowie im Fehlen einer Forschung und Praxis koordinierenden Planung (vgl. *Haft/Hameyer* 1975, S. 19 ff). Wichtiger jedoch scheint uns, daß auch die mittelfristig-fachdidaktischen Forschungsansätze sich nicht konsequent von einer „Entwickler-Anwender“-Konzeption gelöst haben, in der letztlich eine dualistische Auffassung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, von Handeln und Denken zum Ausdruck kommt.

Der Schlüssel zum Verständnis dieses Defizits liegt nach unserer Einschätzung darin, daß weitgehend versucht worden ist, das Rationalitätsgebot der curricularen Programmatik dadurch einzulösen, daß der herkömmlichen Unterrichtspraxis eine curriculumtheoretische Rationalität gegenübergestellt wurde, die mit der ursprünglichen Rationalität curriculärer Praxis nicht vermittelbar war.

Solange Curriculumforschung sich jedoch weitgehend auf eine „Außensicht“ des Unterrichts beschränkt und die subjektiven Theorien und Sinnstrukturen der Praktiker nicht als prägendes Faktum einbezieht, wird sie weder unterrichtliches Geschehen angemessen rekonstruieren noch wird sie Veränderungen argumentativ durchsetzen können. Somit stellen die Lehrer mit ihrem Handeln sowohl im analytischen als auch im konstruktiven Bereich die Brücke dar, über die Theorie und Praxis zu verbinden sind. Die Tragfähigkeit curriculärer Rationalität erweist sich darin, ob sie Eingang in die handlungsleitenden Theorien, in die Wahrnehmungs- und Beurteilungsmuster von Lehrern finden kann. In diesem Sinne müssen Lehrer — und in der Verlängerung dieser Argumentation auch Schüler — zu Subjekten curriculärer Forschungsarbeit werden (vgl.

Künzli 1975; Füglistner 1978; Hofer 1986; Seemann/Tramm 1988). Genau dies aber ist im Bemühen um bildungstheoretische Stringenz der Argumentation oder um Einhaltung empirischer Gütekriterien weitgehend vernachlässigt worden.

(2) Eine zweite Ursache für die geringe Wirksamkeit der bisherigen curricularen Forschung sehen wir in dem, was *Haft/Hameyer* als „Atomisierung von Problemkomplexen der Curriculumreform“ bezeichnet haben (1975, S. 22f.). Als Merkmale einer solchen „Atomisierung“ werden dort angeführt:

(a) Eine mangelnde Abstimmung der Forschungsfragen auf die reale Problemlage,

(b) „problemunangemessene Reduktion didaktischer Komplexität“,

(c) „monodisziplinäre Reduktion didaktischer Komplexität“,

(d) das „Fehlen von Interpretationssystemen für die Forschung und ihre Ergebnisse“ etwa in Formen exemplarischer Praxis.

Eine solche „Atomisierung“ curricularer Problemkomplexe kann zugleich als Folge wie als Ursache des Theorie-Praxis-Dualismus verstanden werden: Dadurch, daß Wissenschaft nicht unmittelbar in der Verantwortung für die Konstruktion komplexer Lernangebote steht, sondern sich ihrem Erkenntnisgegenstand analytisch und distanziert nähert, ergibt sich die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Reduktion von Komplexität. Erst dadurch wird es möglich, interessierende Variablen differenzierter zu erfassen und wissenschaftsmethodischen Gütekriterien zu genügen.

Andererseits — und dies ist angesichts des praktischen Interesses der Curriculumforschung das Fatale — läuft Wissenschaft damit Gefahr, die Komplexität des Praxisfeldes systematisch zu verfehlen. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Prozeß der Komplexitätsreduktion im Vorfeld analytischer Forschung nicht systematisch reflektiert und offengelegt wird und wenn die analytisch gewonnenen Ergebnisse nicht in das komplexere Variablengefüge „natürlichen Unterrichts“ rücküberführt werden. Beide Prozesse — die begründete Reduktion von Komplexität in Richtung auf bearbeitungsfähige Forschungsfragen wie die Reintegration der Forschungsergebnisse in den komplexen Realitätsbereich — bedürfen in besonderem Maße der Beteiligung der praktisch Betroffenen.

Konkret erkennen wir eine grundlegende Tendenz zur Atomisierung curricularer Komplexität vor allem darin, daß in fachdidaktischen Arbeiten der Aspekt einer *Integration inhaltlicher und prozessualer Momente* des Lehr-Lern-Prozesses weitgehend vernachlässigt worden ist. Bezogen auf den Wirtschaftslehreunterricht legten sowohl die evaluativen Ansätze als auch von vornherein eher konstruktive Entwürfe, wie das Strukturgittermodell, ihr Hauptgewicht auf die Frage nach der Qualität der Bildungsziele und Inhalte und blendeten dabei den Aspekt der konkreten unterrichtlichen Vermittlung weitgehend aus.

Von entscheidender Bedeutung wäre es demgegenüber, etwa in Form didaktischer Fallstudien (vgl. *Achtenhagen/Wienold* 1975, S. 26), nach der Art der Präsentation dieser Inhalte im Unterricht und nach der Qualität der individuellen Aneignungsprozesse zu fragen. Hinter dieser Aussage steht die Erkenntnis, daß letztlich nicht der objektive Gehalt eines Lerngegenstandes für den Lernprozeß maßgebend ist, sondern vielmehr der Aspekt- und Perspektivenreichtum der individuellen Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand, die Frage, in welchem Umfang dieser Inhalt zum Objekt individuellen Denkens und Handelns wird, und schließlich die Frage nach der formalen Qualität dieser Denk- und Handlungsprozesse. Mit einer solchen *Sicht vom lernenden Individuum her* ergibt sich die Chance, inhaltliche und prozessuale Aspekte des Lernprozesses zu integrieren. Dies kann über die *Frage nach der inhaltlichen und formalen Qualität individuellen Lernhandelns* erfolgen.

- (3) Ein dritter Problemkomplex betrifft die *inhaltliche Substanz des curricularen Begründungszusammenhanges* von Lebenssituationen, Qualifikationen und Curriculumelementen. Wir vertreten hier die These, daß es bislang nicht gelungen ist, die komplexe Problematik des *Robinsohnschen* Entwurfs forschungspraktisch einzuholen. Vielmehr ist auch und gerade in fachdidaktisch-mittelfristigen Forschungsarbeiten festzustellen, daß die verwendeten theoretisch-normativen Bezugssysteme durchweg den curricularen Problemzusammenhang verkürzen und damit die Dialektik von pragmatischer Situationsorientierung und pädagogischem Engagement für die Mündigkeit des Individuums verfehlen.

Ursächlich für diese Defizite dürften theoretische Probleme sein, die schon in der *Robinsohnschen Trias* angelegt sind und weder von ihm selbst noch in der Curriculumdiskussion klar herausgearbeitet worden sind:

Die drei Ebenen des curricularen Begründungszusammenhanges betreffen drei substantiell verschiedenartige Aussagenklassen, die in theoretisch konsistenter Weise aufeinander bezogen werden müssen: Aussagen über funktional gebundene Verhaltensklassen in Lebenssituationen, über psychische Dispositionen (Qualifikationen) zur Bewältigung dieser Lebenssituationen und über Lerninhalte bzw. Curriculumelemente zum Erwerb dieser Qualifikationen. Das zentrale Problem besteht nun darin, einen theoretischen Bezugsrahmen zu entwickeln, der es erlaubt, gleichermaßen die Besonderheiten der jeweiligen Argumentationsstufen zu bewahren und diese doch auch in einem konsistenten Theoriezusammenhang systematisch miteinander zu verknüpfen. Wo nicht beide Bedingungen erfüllt sind, sprechen wir von reduktionistischen Lösungen.

Zwei idealtypische Grundmuster reduktionistischer Lösungen sollen zur Verdeutlichung kurz skizziert werden:

## (1) Behavioral-funktionalistische Konzepte

Der Ausgangspunkt dieser Konzepte läßt sich mit einem Zitat des amerikanischen Curriculumforschers *Bobbitt* aus dem Jahre 1918 markieren:

*„Das menschliche Leben, so vielgestaltig es auch ist, besteht aus der Durchführung spezieller Tätigkeiten. Erziehung, die auf das Leben vorbereitet, bereitet ausdrücklich und adäquat auf diese speziellen Tätigkeiten vor. Wie zahlreich und unterschiedlich sie auch für jede soziale Schicht sein mögen, sie lassen sich entdecken (. . .). Diese zeigen die Fähigkeiten, Gewohnheiten, Wertvorstellungen und Wissensformen, welche die Menschen benötigen. Sie werden zahlreich, genau festgelegt und speziell sein“* (Bobbitt 1918, S. 3).

Diese Aussage kennzeichnet Lebenssituationen in einem funktionalen und behavioralen Sinne als objektive Anforderungssituationen, denen eine geschlossene, klar definierte Menge isolierter Verhaltensweisen entspricht. Daraus resultiert als Auftrag für die Curriculumforschung, die curricularen Erziehungsziele als Verhaltensziele zu formulieren (vgl. *Tyler* 1949). Qualifikationen stellen sich damit als die Summe solcher operational definierter Verhaltensziele dar bzw. als Dispositionen, diese Verhaltensweisen mit bestimmter Wahrscheinlichkeit in definierten Reiz-Situationen zu reproduzieren. Schließlich bilden diese Verhaltensweisen bzw. Sequenzen elementarisierter Vorformen dieser Verhaltensweisen auch die Lerninhalte.

Auch wenn diese Darstellung überpointiert und verkürzt ist, wird doch das wesentliche Dilemma situationsbezogener Ansätze deutlich: Um im Rahmen der *Robinsons*chen Trias argumentieren zu können, werden tatsächlich Aussagen zu Lebenssituationen, Qualifikationen und Curriculumelementen auf der Grundlage einer einheitlichen theoretischen Konzeption — eines strikt verhaltenswissenschaftlichen Ansatzes — aufeinander bezogen. Bei genauer Betrachtung wird jedoch deutlich, daß eben nicht substantiell verschiedene Aussagenklassen aufgrund theoretischer Kontingenzannahmen verknüpft werden, sondern daß alle Aussagen lediglich tautologische Reformulierungen des gleichen beobachtbaren Verhaltens darstellen.

Dies sei am Beispiel des Zusammenhanges von Lebenssituation und Qualifikation verdeutlicht: Der Versuch, Qualifikationen allein operational auf der Grundlage geforderter Verhaltensweisen in Lebenssituationen zu formulieren, führt zu keinerlei Erkenntniszuwachs. Mit einem solchen Qualifikationskonzept wird letztlich nicht mehr erreicht, „als den beobachtbaren Prozeß . . . zu bezeichnen und, lediglich mit Zusätzen wie 'Fähigkeit', 'Qualifikation' oder 'Vermögen' versehen, eine entsprechende subjektive Voraussetzung oder Qualifikation zu postulieren. Das Ergebnis eines solchen Bestimmungsversuchs, der prinzipiell an jeder irgendwie abgrenzbaren Tätigkeit, von Anpassung oder Umstellung bis Puddingkochen oder Wäschewaschen zu exerzieren ist, stellt letztlich nur eine Begriffsverdoppelung dar: die als

Voraussetzung für eine Tätigkeit gedachte Qualifikation ist inhaltlich definiert über ihre Entäußerung in der Tätigkeit“ (*Brandes* 1980, S. 300; *Hacker* 1978, S. 65; *Beck* 1980, S. 358).

Somit verliert sich auch die inhaltliche Substanz dessen, was mit Qualifikation bezeichnet wird — oder mit *Aebli* formuliert: „Die Operationalisierung wird mit dem zu operationalisierenden Tatbestand verwechselt, die sichtbare Verhaltensweise mit dem inneren Zustand oder Prozeß“ (1978, S. 288).

## (2) *Wissenschaftsorientierte Konzepte*

In wissenschaftsorientierten Konzepten wird der Zusammenhang der drei Begründungsebenen dadurch hergestellt, daß diese jeweils in engem Bezug auf Inhalte und Verfahren bestimmter Wissenschaftsbereiche definiert werden. Diese werden zwar, den einzelnen Ebenen entsprechend, unterschiedlich aspektiert; dennoch muß festgestellt werden, daß auch hier der Aussagekern auf den drei Ebenen weitgehend identisch bleibt: In bezug auf Lebenssituationen wurde die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche postuliert und kurzerhand die Lebenssituation mit dem auf sie bezogenen wissenschaftlichen Aussagesystem gleichgesetzt; die Qualifikationen konnten dann als Verfügung über einen bestimmten Wissenskanon definiert werden, und entsprechend bestanden die Lerninhalte aus einem elementarisierten bzw. didaktisch reduzierten Gefüge eben dieser Inhalte (vgl. als kritischen Überblick *Reetz/Seyd* 1983, S. 176f.; *Reetz* 1984; *Rülcker* 1976). Es ist offenkundig, daß diese — wiederum überzeichnete — Konzeption sowohl hinsichtlich der Lebenssituation als auch des Qualifikationsbegriffs verkürzt und daß mit dieser Gleichschaltung auf allen Ebenen der Trias außerhalb der Wissenschaft selbst kein Kriterium mehr gegeben ist, um die Relevanz von Inhalten zu beurteilen.

In dieser — wie gesagt überpointierten — Gegenüberstellung kommt dreierlei zum Ausdruck:

- Durch die je spezifische Verkürzung geht die pädagogisch relevante Verknüpfung von Situationsorientierung und Engagement für die Mündigkeit des Individuums verloren.
- Durch die Kurzschlüssigkeit der Konzepte wird das Lernsubjekt weitgehend ausgeblendet, oder anders gewendet: Weil das Subjekt nicht in den Blick genommen wird, muß die „Stimmigkeit“ der curricularen Argumentation durch die jeweilige Verkürzung „erschlichen“ werden.
- Beiden Konzepten gelingt es nicht, das Theorie-Praxis-Problem zu lösen, d.h. den Zusammenhang von Verhalten und Wissen systematisch in den Blick zu nehmen. Genau hier aber liegt nach unserer Überzeugung die Gelenkstelle der *Robinsohnschen* Konzeption.

Wir gehen davon aus, daß eine fruchtbare Anwendung des curricularen Argumentationsrahmens dann möglich wird, wenn das Lernsubjekt konsequent in den Mittelpunkt der Argumentation gestellt wird. *Reetz/Seyd* haben in ihrem Übersichtsartikel 1983 gezeigt, daß im Bereich der wirtschaftsberuflichen Curriculumentwicklung eine Tendenz zur verstärkten Berücksichtigung des Individuums sowohl in situations- als auch in wissenschaftsorientierten Ansätzen zu verzeichnen ist. Unterstützt wird dies durch vergleichbare Entwicklungen in einigen relevanten Bezugswissenschaften, insbesondere der Qualifikations- und Sozialisationsforschung (*Hurrelmann/Ulich* 1980; *Lempert/Hoff/Lappe* 1979; *Tippelt* 1981), der Lehr-Lern-Forschung (*Heidenreich/Heymann* 1976; *Achtenhagen* 1979; *Heinze/Loser/Thiemann* 1981; *Treiber/Weinert* 1982) oder der Betriebswirtschaftslehre (*Ulrich* 1970, 1984; *Probst/Siegwart* 1985; *Schanz* 1978, 1979).

	<b>Behavioral-funktionalistische Konzepte</b>	<b>Wissenschaftsorientierte Konzepte</b>	<b>Handlungsorientiertes Konzept</b>
<b>Lebenssituation</b>	<b>Geschlossene Menge definierter Verhaltensweisen</b>	<b>Repräsentiert durch Inhalte und Verfahren wissenschaftlicher Disziplinen</b>	<b>Angestrebte Handlungsqualität in strukturell definierten Handlungsfeldern (Lebenssituation)</b>
<b>Qualifikation</b>	<b>Disposition zur Reproduktion dieser Verhaltensweisen unter identischen Stimulusbedingungen</b>	<b>Verfügen über Kenntnisse wissenschaftlicher Inhalte und Verfahren</b>	<b>Inhalts- und Prozeßmerkmale kognitiver Regulationsleistungen im Handeln</b>
			<b>Internes Elementen- und Regelsystem zur situationsadäquaten Generierung von Handlungen</b>
<b>Curriculum-elemente</b>	<b>Definierter Kanon von Verhaltenselementen, der durch Verhaltensformung erzeugt wird</b>	<b>Kanon elementarisiertes Wissenschaftsinhalte und Verfahrenskennnisse</b>	<b>Inhalts- und Prozeßmerkmale kognitiver Regulationsleistungen im Lernhandeln</b>
			<b>Handlungsqualität in strukturell definierten Handlungsfeldern (Lernsituationen)</b>

Abbildung 1:  
Rekonstruktion des curricularen Argumentationszusammenhangs  
in alternativen Curriculumkonzepten

Vor dem Hintergrund eines interaktionistisch-handlungstheoretischen Grundkonzepts scheint es uns möglich, diese konvergierenden Entwicklungen aufzugreifen und kombiniert mit neueren Ergebnissen der Handlungstheorie und der Denk- und Wissenspsychologie bei der Erarbeitung curriculärer Begründungsmuster zu berücksichtigen. Zugleich dürfte es auf diese Weise möglich sein, Bildungsziele schlüssig in den theoretischen Rahmen einzubeziehen und so eine normative Verankerung der angestrebten Zweck-Mittel-Argumentation zu erreichen. Der Argumentationszusammenhang eines solchen handlungsorientierten Curriculumkonzepts kann mit Abbildung 1 umrissen und von den kritisierten Konzepten abgegrenzt werden.

#### 4. Zur handlungstheoretischen Orientierung eines evaluativ-konstruktiven Curriculumkonzepts

Aus curriculummethodologischer Sicht konnte im bisherigen Gang der Argumentation gezeigt werden, daß eine Weiterentwicklung der mittelfristig-fachdidaktischen Forschungsstrategie primär unter drei Aspekten erforderlich ist:

- Das methodische Grundprinzip des Anknüpfens an bestehende Ausbildungspraxis sollte in Richtung auf einen *Prozeß kooperativer Aufklärung über Ziele, Bedingungen und Möglichkeiten didaktischen Handelns* entwickelt werden. Daran sollten prinzipiell Lehrer, Schüler und Wissenschaftler als gleichberechtigte Partner beteiligt sein<sup>1</sup>, wenngleich durchaus unterschiedliche Interessen, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten zu berücksichtigen sind. Eine Revision der bisherigen Konzepte liegt primär in einer Abkehr vom starren Entwickler-Anwender-Konzept sowie in der grundsätzlichen Ganzheitlichkeit von Bestandsevaluation, Konstruktion, Erprobung, Überprüfung und Bewertung.
- Unter inhaltlichem Aspekt sehen wir es als bedeutsam an, die Beschränkungen der curricularen Arbeit auf objektive Bildungsinhalte zu durchbrechen und demgegenüber den *Bildungsprozeß in seiner grundsätzlichen Einheit von inhaltlich-thematischen und methodisch-medialen Aspekten* in den Blick zu nehmen. Dieser Anspruch verbindet sich mit der Forderung nach einer individuenzentrierten Sicht didaktischer Prozesse in Analyse, Konstruktion und Bewertung. Seinen konzeptuellen Ausdruck findet dieses im Begriff des *Lernhandelns* als zentraler Bezugsgröße curriculärer Arbeit. Der Handlungsbegriff vereinigt in sich gleichermaßen den Inhalts- oder Gegenstandsbezug zielgerichteter Aktivität als auch formale bzw. strukturelle Merkmale dieser Aktivität, also methodische Aspekte des Unterrichts.
- Drittens schließlich ist auf dieser Grundlage eine *Rekonstruktion des curricularen Begründungszusammenhanges auf handlungs- und kogni-*

*tionstheoretischer Grundlage* erforderlich, wie es bereits mit Schaubild 1 angedeutet wurde. Wenn die Qualität individuellen Lernhandelns in kooperativen Prozessen optimiert werden soll, ist es erforderlich, ein theoretisches und normatives Bezugssystem bereitzustellen, auf das sich diese kooperativen Entwicklungsprozesse argumentativ beziehen können.

In allen drei Aspekten kommt in je spezifischer Weise die curricular-didaktische Leitidee der *Handlungsorientierung* zum Ausdruck, in deren Zentrum wiederum die antidualistische Annahme der strukturellen Identität und der genetischen Wechselwirkung von Handeln, Denken und Wahrnehmen steht (vgl. Aebli 1980, 1981). Ohne hier auf die unterschiedlichen theoretischen Grundlagen und die damit verbundenen Kontroversen näher eingehen zu können, scheint es uns doch möglich, ein Grundmuster psychologischer Handlungs- bzw. Handlungsregulationstheorie zu skizzieren, das zugleich in groben Zügen unsere theoretische Orientierung andeutet:

- *Handlungstheoretische Konzepte fassen den Menschen als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ (Hurrelmann 1983, S. 92ff.) auf bzw. im Sinne des „epistemologischen Subjektmodells“ (Groeben/Scheele 1977, S. 20ff.) als Individuum, das unter der Möglichkeit von Rationalität, Reflexivität und Konstruktivität sein Verhalten bewußt und zielgerichtet organisiert, dabei auf der Grundlage subjektiver Theorien Erwartungen ausbildet, Handlungsfolgen wahrnimmt und bewertet und Erfahrungen verarbeitet (vgl. Treiber/Groeben 1981, S. 118f.; Härle 1980, S. 31ff.). Diese Menschenbildannahme fügt sich ein in eine interaktionistische Grundkonzeption des Verhältnisses von Individuum und Umwelt (van Quekelberghe 1979, S. 34; Pervin 1981; Härle 1980; Lantermann 1980).*
- *Die menschliche Tätigkeit bzw. das menschliche Handeln gilt als zentraler Prozeß der Person-Situation-Interaktion (vgl. Hacker 1978, S. 56ff.; Lantermann 1980, S. 120ff.; Aebli 1981, S. 386ff.)<sup>2</sup> Durch sein Handeln vermittelt der Mensch zwischen der Außenwelt und der Innenwelt, zwischen der objektiven Umwelt und seinem inneren Abbild davon. Das Handeln bzw. die Tätigkeit verändert gleichermaßen die gegenständliche und/oder soziale Umwelt und die Persönlichkeit des Menschen selbst; Exteriorisation und Interiorisation sind so untrennbar miteinander verknüpft (vgl. Rubinstein 1968; Leontjew 1975; Hacker 1978, S. 56ff.).*
- *Unter dem Begriff des Handelns wird die Untermenge menschlichen Verhaltens gefaßt, der die Merkmale zielgerichtet und bewußt zielorientiert, erwartungsgesteuert und kognitiv reguliert zugeschrieben werden können. Als „Handlung“ wird eine Einheit des Handelns bezeichnet, die sich durch ihre bewußte Ausrichtung auf ein Ziel hin kennzeichnen läßt (vgl. z.B. v. Cranach u.a. 1980, S. 77; Hacker 1978, S. 60ff.; Volpert 1974, S. 17ff.). Handlungen umfassen somit neben ihrem operativen Moment, d.h. manifestem Verhalten, immer auch eine spezifische psychische Struktur (Lantermann 1980, S. 117f; vgl. Kaminski 1981).*
- *Als Grundelement des Handelns werden allgemein kybernetische Regelkreise — TOTE-Einheiten (Miller/Galanter/Pribram 1973) bzw. „Vergleichs-, Veränderungs-, Rückmelde-Einheiten“ (VVR-Einheiten; Hacker 1978, S. 92ff.) — angenommen, über die menschliche Aktivität an Zielantizipationen ausgerichtet und durch Rückmeldeprozesse reguliert wird. Diese Einheiten sind wiederum zu Regelkreisen höherer Ordnung „vermascht“, die sie auf gemeinsame, übergeordnete Ziele hin ausrichten (Hacker 1978, S. 92ff.; Volpert 1983, S. 42ff.). Formal kann der Handlungsablauf in folgende Phasen oder Teilprozesse gegliedert werden: Orientierung, Zielbildung, antizipative Handlungsplanung, Entscheidung und*

- Handlungsentschluß, Regulation der operativen Handlungsausführung, Kontrolle und Bewertung des Handlungsergebnisses (vgl. z.B. Lantermann 1980, S. 134f.).*
- *Grundlage jeder Handlung ist die subjektive Repräsentation eines Handlungsfeldes (vgl. Boesch 1976), die geistige Vorwegnahme des Handlungsverlaufs und der Handlungsfolgen. Handeln enthält also Wissen und setzt Wissen voraus. Auf der Grundlage eines begrenzten Elementen- und Regelsystems ist es dem Menschen möglich, eine prinzipiell unbegrenzte Menge unterschiedlicher Handlungen zu entwerfen bzw. eine unbegrenzte Vielfalt von Phänomenen wahrzunehmen und zu deuten. Dieses dem Individuum verfügbare System zur Generierung realisierbarer Pläne wird als „Handlungskompetenz“ bezeichnet (vgl. Volpert 1979, S. 27; vgl. Aebli 1980, 1981).*
  - *Lernen schließlich wird als Entwicklung dieser Erkenntnis- und Handlungsgrundlagen verstanden und damit als Ausweitung und Ausdifferenzierung der individuellen Erkenntnis-, Urteils- und Handlungsmöglichkeiten. Voraussetzung des Lernens ist die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner gegenständlichen und sozialen Umwelt (vgl. Rubinstein 1971, S. 740ff.; Aebli 1987; Ulich 1976, S. 155ff.). Aktiv meint damit zweierlei:*
    - (1) *Lernen knüpft an bestehende Strukturen an; sinnvolles Lernen ist nur möglich, wenn der Lernende die Chance erhält, sein Wissen und seine operativen Fähigkeiten aktiv im Lehr-Lern-Prozeß zu erproben.*
    - (2) *Der Auf- und Ausbau kognitiver Strukturen ist ein konstruktiver Prozeß, in dessen Verlauf Informationen aus der Umwelt aufgenommen, identifiziert, kategorisiert und in die bestehende Struktur integriert werden müssen. Lernen erfordert in diesem Sinne aktive Informationsverarbeitung und die „Anstrengung des Begriffs“ (Aebli 1981, S. 128).*

Es hat sich in einer Reihe von Arbeiten gezeigt, daß das kognitions- und handlungstheoretische Paradigma sowohl im analytischen als auch im konstruktiven Zugriff auf die Unterrichtspraxis geeignet ist, die verschiedenen curricularen Problemebenen sinnvoll aufeinander zu beziehen und zugleich wesentliche Impulse zur Problemlösung zu geben. Im analytischen und konstruktiven Bereich sollten die Konsequenzen einer handlungstheoretischen Sichtweise parallel entwickelt werden, ganz im Sinne unserer Forderung nach gleichzeitiger Entwicklung von (technologischer) Theorie und Überprüfungsverfahren (vgl. *Achtenhagen* 1978, 1984; *Achtenhagen/Tramm* 1983).

Unter *analytischem Gesichtspunkt* liegt die wohl wichtigste Konsequenz kognitions- und handlungstheoretischer Überlegungen darin, in stärkerem Maße als dies bisher üblich war, die kognitiv regulierte Aktivität des lernenden Subjekts in den Mittelpunkt der Wahrnehmung und Analyse unterrichtlichen Geschehens zu rücken. Zentraler Analysegegenstand wäre damit die *inhaltliche und formale Qualität des Lernhandelns*.

Dieser Perspektivenwechsel hat sich programmatisch in der Unterrichtswissenschaft bereits seit einigen Jahren angedeutet. So sprach etwa *Flechsigt* 1979 (S. 291) davon, daß im Mittelpunkt des unterrichtswissenschaftlichen Interesses nicht stehen sollte, „was der Lehrer tut, . . . sondern was der Lerner tut, im besonderen, was er im Bewußtsein, Lerntätigkeit auszuüben, in systematischer Weise tut“.

Neben dieser Focussierung auf den Schüler ist als zweites der Versuch zu unternehmen, die *reduzierte „Außensicht“ unterrichtlicher Prozesse zu*

*überwinden*, die im Festhalten an verhaltenswissenschaftlichen Grundsätzen ihren Ausdruck findet. Dies ist deshalb erforderlich, weil die individuelle Bedeutung situativer Impulse und darauf folgender Verhaltensäußerungen nicht objektivierbar ist, sondern sich erst durch subjektive Prozesse der intentionsbestimmten Situationswahrnehmung, Handlungsplanung, Handlungssteuerung und Ergebnisbewertung ergibt (vgl. *Lantermann* 1980; *Härle* 1980; *Hofer* 1981, 1986). Das Individuum reagiert nicht durchwegs bewußtlos-assoziativ auf externe Reize, sondern diese erhalten erst durch kognitive Aktivitäten des Subjekts ihre spezifische Bedeutung. Ebenso kann scheinbar identisches Verhalten verschiedener Menschen durchaus unterschiedlichen Sinn haben, auf unterschiedlich verarbeitete Umweltimpulse zurückzuführen sein und schließlich von verschiedenartigen kognitiven Planungs- und Steuerungsaktivitäten begleitet sein.

Interessant scheinen uns in diesem Zusammenhang zwei Entwicklungstendenzen der Unterrichtsforschung:

- (1) Das starke Interesse an *subjektiven Theorien des Unterrichts*, das insbesondere unter attributionstheoretischen Fragestellungen zu wichtigen Befunden geführt hat (z.B. *Achtenhagen/Heidenreich/Sembill* 1975; *Achtenhagen/Sembill/Steinhoff* 1979; *Risch-Müller* 1982; *Hofer* 1970, 1981, 1986). Hier wird der Blick auf die Innensicht der am Unterricht beteiligten Subjekte gerichtet und der Tatsache Rechnung getragen, daß die durch Attributionsprozesse geprägten Erwartungsbildungen von Schülern und Lehrern deren Verhalten wesentlich bestimmen.

Als unbefriedigend ist dabei allerdings anzusehen, daß Attributierungsmuster als relativ statische Persönlichkeitsmerkmale angesehen und zur Erklärung von Verhaltensvarianz herangezogen werden. Beim bisherigen Forschungsstand bleibt offen, wie diese „subjektiven Theorien“ im Prozeß des „subjektiven Theoretisierens“ praktisch wirksam werden.

- (2) Verschiedene Versuche handlungstheoretischer Konzeptualisierungen von Unterricht, deren Grundgedanke darin zu sehen ist, *alle am Unterricht Beteiligten als zielgerichtet handelnde Subjekte zu verstehen*, denen die Merkmale der kognitiven Reflexivität, Konstruktivität, Autonomie zukommen (vgl. *Groeben* 1981; *Hofer* 1981, 1986; *Dann/Humpert/Krause/Tennstädt* 1982). Von grundsätzlicher theoretischer Bedeutung scheint uns hier — neben der revidierten und einem aufgeklärten pädagogischen Selbstverständnis entsprechenden Menschenbildannahme — die methodologische Konsequenz, Situationen und Handlungen auf der Ebene deutender Beschreibung durch die Handelnden selbst zu erfassen („konsensstheoretisches Wahrheitskriterium“) (*Groeben* 1981, S. 25 ff.).

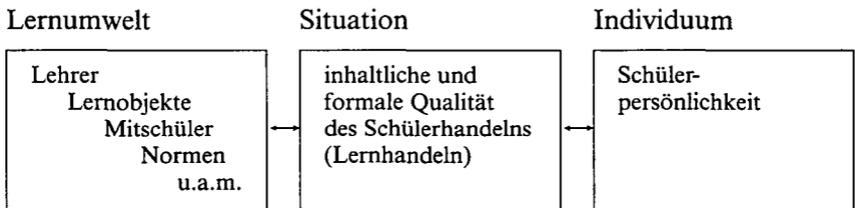
Bemerkenswert ist allerdings, daß — trotz des postulierten Grundverständnisses von Unterricht als Interaktionsgefüge komple-

mentären, zielgerichteten Handelns von Lehrern und Schülern — der Aspekt des Schülerhandelns weitgehend vernachlässigt wurde. Handlungstheorie des Unterrichts verkürzt sich so unter der Hand zu einer Handlungstheorie des Lehrers.

Wir können an dieser Stelle die Konsequenzen der handlungstheoretischen Ausrichtung unseres Ansatzes für den analytischen Bereich bzw. das forschungsleitende Unterrichtsmodell zusammenfassen: Wir streben die bewußte Abkehr vom zweckrationalen Produktionsmodell des Unterrichts und die *konsequente Einbeziehung der Schülerpersönlichkeit und der individuellen Schüleraktivität in die forschungsleitende Modellvorstellung von Unterricht* an. Vereinfacht ausgedrückt hieße dies, daß die Beschreibungsebene



zu überwinden wäre zugunsten einer zweistufigen Beziehungskonstruktion.



Zu fragen wäre damit nicht mehr unmittelbar danach, welche Einflüsse bestimmte Merkmale des Lehrerhandelns auf die Schülerleistung haben, sondern komplexer:

- (1) Wie wirken Merkmale der Lernumwelt und damit auch des Lehrerhandelns sich auf die Qualität individuellen Schülerhandelns (Lernhandelns) aus, wobei hier von einem Wechselwirkungsverhältnis auszugehen wäre; und
- (2) welche Effekte haben qualitativ bestimmte Schülerhandlungen auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, d.h. insbesondere auf die Entwicklung interner Orientierungs- und Handlungsregulationssysteme?

## 5. Das argumentative Bezugssystem für die curriculare Analyse konkreter Lehr-Lern-Arrangements

Bei der praktischen Umsetzung einer evaluativ-konstruktiven Curriculumstrategie, also beim Versuch, Curriculumentwicklung als kooperativen Prozeß der Rekonstruktion und der zielgerichteten Weiterentwick-

lung bestehender Praxis vor dem Hintergrund eines umfassenden curricularen Problemverständnisses zu organisieren, sind einige systematische Probleme zu beachten:

- (1) Es gilt, einen theoretisch fundierten und auch technisch einzulösenden argumentativen Brückenschlag von der Ebene didaktisch gestaltbarer Merkmale der Lernumwelt, also der „Curriculumelemente“ *Robinsohns* i.w.S., bis hin zu den angestrebten Bildungszielen vorzunehmen. Wir haben bereits ausgeführt, daß wir eine Möglichkeit dazu im Rückgriff auf handlungs- und kognitions-theoretische Konzeptualisierungen sehen. Es muß jedoch geklärt werden, in welcher Weise ein solcher induktiv verfahrenender Argumentationsgang anzulegen wäre.
- (2) Ein induktiver Argumentationsgang kann die vorgängige Klärung grundlegender theoretischer und normativer Orientierungen nicht ersetzen. Vielmehr hat jede Wahrnehmung, Analyse und Bewertung konkreter Curriculumelemente vor dem Hintergrund eines explizit dargelegten Vorverständnisses zu erfolgen. Dieses ist, entsprechend der Anlage der *Robinsohns*chen Argumentationskette, notwendig mehrstufig-komplex und umfaßt sowohl normative als auch theoretische Aspekte.
- (3) Im Zuge der konkreten und differenzierten Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis wird es erforderlich sein, die Komplexität der curricularen Argumentation in kontrollierter Weise zu reduzieren. Dies kann insbesondere durch die Formulierung von Kriterien geschehen, die — quasi als argumentative Superzeichen fungierend — den dauernden expliziten Rückbezug auf Qualifikationen oder Handlungsmöglichkeiten in relevanten Lebenssituationen ersetzen.
- (4) Die von uns skizzierte evaluativ-konstruktive Forschungsstrategie setzt sehr gezielt bei curricularen Modellen an, die hinsichtlich des Versuchs als aussichtsreich erscheinen, den Dualismus beruflichen Lernens zu überwinden. Mit anderen Worten: Schon die (forschungspraktisch notwendige) Auswahl solcher Curriculumelemente, die evaluiert und weiterentwickelt werden sollen, ist im Hinblick auf ihre normativen und theoretischen Vorannahmen begründungs- und rechtfertigungsbedürftig.

Im folgenden wollen wir anhand eines argumentativen Bezugsmodells skizzieren, wie wir im Rahmen eines Projekts zur Rekonstruktion und Weiterentwicklung der Übungsfirmenarbeit aus curricularer Perspektive versucht haben, *deskriptive Daten, Aussagen zur normativen Orientierung und theoretische Konstrukte in stimmiger Weise so aufeinander zu beziehen*, daß die grundsätzliche Komplexität des curricularen Argumentationshintergrunds erhalten bleibt und doch zugleich im konkreten Arbeitskontext so weit reduziert werden kann, daß die Handlungsfähigkeit auf Seiten aller Beteiligten gesichert ist (Abbildung 2)<sup>3</sup>.

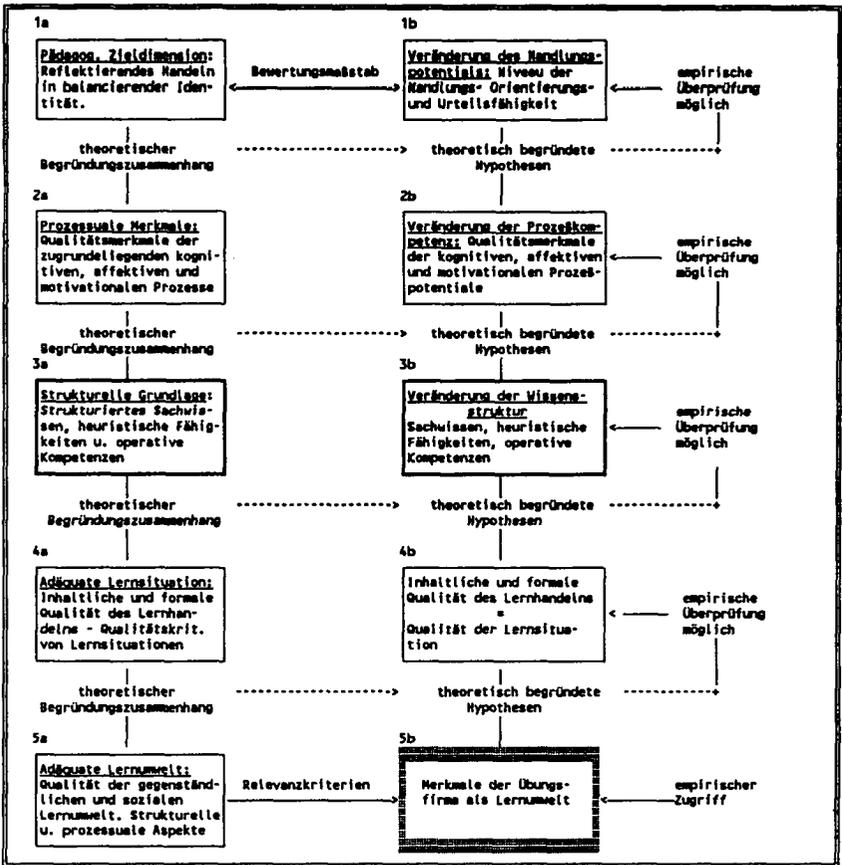


Abbildung 2:

Normatives und theoretisches Bezugssystem zur Analyse konkreter Lehr-Lern-Arrangements am Beispiel der Lernumwelt Übungsfirma

Das Modell basiert auf der handlungs- und kognitionstheoretisch fundierten Interpretation der *Robinsohn-Trias* und versucht wie diese, in der vertikalen Dimension einen Zusammenhang zwischen dem Handeln in Lebenssituationen (Ebenen 1 und 2), den erforderlichen Qualifikationen (Ebene 3) und dem Lernhandeln in didaktisch gestalteten Lernumwelten herzustellen (Ebenen 4 und 5). Dabei wird dieser Zusammenhang einmal — im linken Ast — in Form eines global gehaltenen, theoretischen Argumentationsrahmens gefaßt, dessen Felder curricular relevante Aspekte enthalten, die jeweils durch bestimmte theoretische Annahmen im Rahmen des interaktionistisch-handlungstheoretischen Paradigmas miteinander zu verknüpfen sind. Der rechte Ast spiegelt diese Aspekte auf einer konkreteren und spezifischeren Ebene wider; er enthält die spezifischen, auf die konkrete curriculaire Ausgangssituation bezogenen Hypothesen.

In diesem Sinne stellt der *linke Ast* das *überdauernde und relativ situationsunspezifische System theoretischer Annahmen* dar, das grundsätzlich in beide Richtungen durchlaufen werden kann: Bestimmte Merkmale der Lernumwelt (5a) beeinflussen die Qualität des Lernhandelns (4a) hinsichtlich bestimmter Aspekte; aus diesen Merkmalen des Lernhandelns ergeben sich bestimmte Konsequenzen bei der Ausbildung der Wissensstruktur (3a); eine bestimmte Ausprägung der Wissensstruktur (3a) kann aufgrund handlungs- oder denkpsychologischer Annahmen zu Hypothesen über Kompetenzen im Bereich kognitiver Regulationsprozesse (2a) führen, die wiederum (hypothetische) Schlußfolgerungen hinsichtlich der Fähigkeit zum theoriegeleitet-kompetenten Handeln in bestimmten Lebenssituationen erlauben (1a). Umgekehrt können unter Rückgriff auf Entscheidungen im Bereich der pädagogischen Zieldimension Konkretisierungen im Bereich der prozessualen Merkmale, der erforderlichen Wissensbasis, der anzustrebenden Qualität des Lernhandelns und der Lernumwelt begründet (wenngleich nicht logisch deduziert, vgl. Meyer 1971) werden.

Der *rechte Ast* hingegen bildet den formal vollständigen *Argumentationsrahmen für eine situationsspezifisch-induktiv verfahrenende, mehrstufige Zweck-Mittel-Argumentation* ab, über die bestimmte curriculare Arrangements — in unserem Fall also die Übungsfirma bzw. spezifische Merkmale der Übungsfirma — im Hinblick auf ihre pädagogischen Effekte analysiert und beurteilt werden können.

Mit dem Verfahren der Zweck-Mittel-Argumentation<sup>4</sup> (vgl. König 1975, S. 15 ff.; Gatzemeier 1975; Füglistner 1978) wird es möglich, die Begründung und Rechtfertigung „normativer Sätze“ zu überprüfen. Ein solcher normativer Satz könnte z.B. lauten, „die Situation E soll erreicht werden!“ (abgekürzt: !E) oder umgekehrt: „die Situation E soll vermieden werden!“ (abgekürzt: !(-E)). Als „Situation E“ kann in unserem Zusammenhang ein bestimmtes Merkmal des curricularen Arrangements angenommen werden, das argumentativ zu überprüfen wäre.

Grundsätzlich enthält jede Argumentation zwei Strukturelemente, nämlich einen *deskriptiven* Teil, der Aussagen über das Vorliegen und die Wirkung bestimmter Merkmale oder Handlungen enthält (wenn E dann A; kurz:  $E \rightarrow A$ ), und einen *normativen* Teil, der aussagt, daß die herbeigeführte Wirkung beabsichtigt (oder nicht beabsichtigt) ist (!A bzw. !(-A)).

Die Begründung deskriptiver Aussagen kann — nach einer Klärung ihrer Semantik und Syntax — auf empirischem Wege erfolgen, deskriptive Aussagen unterliegen dem empirisch zu klärenden *Wahrheitskriterium*. Demgegenüber sind normative Sätze nicht als wahr oder falsch zu erweisen, sondern ihre soziale Geltung kann nur argumentativ im Hinblick auf wiederum übergeordnete Ziele zu rechtfertigen versucht werden, womit sich die Zweck-Mittel-Argumentation auf höherer Ebene

wiederholt. Das sich hieraus ergebende Unterziel-Oberziel-Schema läßt sich natürlich weiterführen und ergibt schließlich das Muster einer mehrstufigen Zweck-Mittel-Argumentation:

IE Rechtfertigung:

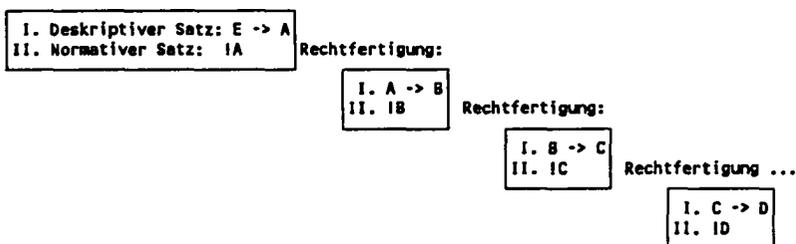


Abbildung 3

Unser Ansatz, dieses Schema der mehrstufigen Zweck-Mittel-Argumentation auf den curricularen Argumentationszusammenhang zu beziehen, geht auf *König* (1975) zurück; ähnliche Vorstellungen werden auch bei *Künzli* (1975) und *Füglister* (1978) entwickelt.

Ein grundsätzliches Problem der mehrstufigen Zweck-Mittel-Argumentation und damit generell des Versuchs der rationalen Verständigung über normative Sätze hat *Albert* (1977, S. 35) als „Münchhausen-Trilemma“ bezeichnet. Danach führe dieses Verfahren notwendig zu einer von drei unzulässigen Konsequenzen:

- einem „infiniten Regreß“, bei dem die Rückführung auf übergeordnete Ziele niemals abschließt;
- einem „logischen Zirkel“, indem man ein Ziel !H mit !J rechtfertigt, das man dann aber wiederum auf !H zurückführt;
- dem willkürlichen Abbruch der Argumentation auf irgendeiner Stufe.

Ohne uns mit dieser Kritik grundsätzlich auseinandersetzen zu müssen (vgl. dazu *König* 1975, S. 123 ff.), läßt sich für den curricularen Kontext feststellen, daß hier entgegen der Annahme *Alberts* ein nicht-willkürlicher, *begründeter Abbruch* der Zweck-Mittel-Argumentation möglich ist. Dieser Abbruch kann an der Stelle erfolgen, wo Ziele im Hinblick auf solche Normen zu rechtfertigen sind, über die im gesellschaftlichen Selbstverständnis bereits ein kodifizierter oder u.U. auch nur impliziter<sup>5</sup> Konsens besteht. Hier ist mithin der systematische Ort, an dem unser normatives *Qualifikationsleitbild* im Argumentationskontext zum Tragen kommt, das sich wiederum auf den von *Blankertz* (z.B. 1969) formulierten kritischen Bildungsbegriff und damit letztlich auf die Grundrechtsnorm der sich in der sozialen Gemeinschaft frei entfaltenden Persönlichkeit (vgl. *Heymann/Stein* 1972) bezieht.

Konkret ergäbe sich bei der curricularen Analyse der Lernumwelt Übungsfirma somit folgender *idealtypisch-vollständige* Argumentationsgang:

— Ausgangspunkt der Analyse wäre ein konkretes Merkmal A der Lernumwelt Übungsfirma, das (a) objektiv faßbar und (b) durch den verantwortlichen Lehrer gestaltbar ist (empirischer Zugriff auf 5b). Die Argumentation bezöge sich darauf, ob dieses Merkmal erhalten werden soll oder nicht (!A oder !(-A)).

— Zur Beurteilung des Merkmals A wäre zu prüfen, welche Auswirkungen dieses Merkmal der Lernumwelt auf die Qualität des Lernhandelns hätte (4b): Bei entsprechendem Theoriestand könnte eine spezifische Hypothese:  $A_{\text{Lernumwelt}} \rightarrow B_{\text{Lernhandelns}}$  formuliert werden; dieser deskriptive Satz, der grundsätzlich empirischer Überprüfung zugänglich ist, würde durch einen normativen Satz der Art  $!B_{\text{Lernhandelns}}$  ergänzt, der das Merkmal B als erstrebenswert auswies.

— Die normative Aussage  $!B_{\text{Lernhandelns}}$  wäre auf der nächsten Stufe der Argumentation im Hinblick auf die Auswirkungen dieses Merkmals auf die Veränderung der Wissensstruktur (3b) zu rechtfertigen. Hierzu wäre es wiederum erforderlich, eine theoretisch abgesicherte Zusammenhangshypothese zu formulieren und die „dann-Komponente“ dieser Hypothese als im nächsten Schritt zu rechtfertigende Norm zu postulieren:

I.  $B_{\text{Lernhandelns}} \rightarrow C_{\text{Wissensstruktur}}$

II.  $!C_{\text{Wissensstruktur}}$

— Das wissensstrukturelle Merkmal wiederum wäre im Hinblick auf die damit ermöglichte Prozeßkompetenz (2b) zu beurteilen und diese schließlich hinsichtlich des damit ermöglichten Handlungsspektrums und -niveaus (1b):

I.  $CB_{\text{Wissensstruktur}} \rightarrow D_{\text{Prozeßkompetenz}}$

II.  $!D_{\text{Prozeßkompetenz}}$

und

I.  $D_{\text{Prozeßkompetenz}} \rightarrow E_{\text{Handlungsfähigkeit}}$

II.  $!E_{\text{Handlungsfähigkeit}}$

Auf der Ebene des erreichbaren Handlungsniveaus endlich wäre es möglich, das empirisch festgestellte Merkmal der Lernumwelt Übungsfirma unter dem Aspekt der Zielkongruenz zu beurteilen.

Aus dieser Darstellung wird deutlich, daß eine so angelegte Zweck-Mittel-Argumentation nicht gleichsam naiv-voraussetzungsfrei am empirischen Phänomen ansetzen kann, sondern vielmehr ein sehr elaboriertes theoretisches Referenzsystem voraussetzt, aus dem heraus

1. begründet werden kann, welches curriculare Modell, also z.B. die Übungsfirma, zum Gegenstand des evaluativ-konstruktiven Prozesses erhoben wird;
2. begründet werden kann, welche Merkmale der jeweiligen Lernumwelt für die Qualität des Lernhandelns und damit letztlich für die Art

der Lerneffekte von Belang sind und daher systematisch erfaßt und in ihrer jeweiligen Ausprägung beurteilt werden sollen (Relevanzkriterien auf Ebene 5);

3. die konkreten Hypothesen abgeleitet werden können, mit denen die einzelnen Aussagenbereiche in begründeter Weise aufeinander bezogen werden können.

Hiermit sind drei wesentliche Funktionen des übergreifenden theoretischen Bezugssystems angesprochen. Wie bereits kurz angesprochen, handelt es sich hierbei nicht etwa um ein geschlossenes Theoriegebäude, sondern vielmehr um unterschiedliche Theoriebereiche, deren Aussagensysteme jedoch auf der Grundlage eines interaktionistischen Persönlichkeitsmodells und handlungs- und kognitionstheoretischer Konstrukte im pragmatischen Zusammenhang curricularer Fragestellungen aufeinander zu beziehen sind. Ein solches Vorgehen, wie wir es im vorherigen Kapitel unter dem Stichwort der „Handlungsorientierung“ skizziert haben, erhebt natürlich nicht den Anspruch, eine „Supertheorie“ zu entwickeln; es legt den Akzent bei der Verknüpfung verschiedener theoretischer Aussagensysteme stärker auf die Gemeinsamkeiten im Theoriekern, als daß es versucht, konzeptuelle Diskrepanzen und Konflikte herauszuarbeiten und damit einen eigenständigen Beitrag zur Theorieentwicklung zu leisten. Dabei ist jedoch im Sinne eines „aufgeklärten Eklektizismus“ darauf zu achten, daß die aufeinander bezogenen Theoriebereiche in den paradigmatischen Grundannahmen kompatibel sind; das Gütekriterium der pragmatischen Nützlichkeit wird somit ergänzt um das notwendige Kriterium der theoretisch-paradigmatischen Konsistenz.

Über die drei genannten Funktionen hinaus erfüllt das argumentative Bezugssystem eine weitere wichtige Aufgabe, über die letztlich erst die praktische Handlungs- und Diskursfähigkeit hergestellt werden kann. Es ist nämlich offenkundig, daß ein praktischer Diskurs über die Ausprägung der Lernumwelt Übungsfirma nicht im Hinblick auf jedes einzelne ihrer Merkmale situationsspezifisch bis hin zu dessen Auswirkungen auf die Veränderung des individuellen Handlungspotentials geführt werden kann, weil ein solches Vorgehen (a) zu einer isolierenden Betrachtung einzelner Merkmale und damit zu einer Partialisierung der Argumentation führen würde, statt die Polyvalenz und Interdependenz der Merkmale zu berücksichtigen, und (b) einen theoretischen Erkenntnis- und Kenntnisstand voraussetzen würde, der im Grundsätzlichen kaum erreichbar sein und individuell, d.h. auf Seiten der am Diskurs Beteiligten, nicht eingebracht werden könnte. Soll also der komplexe Problemhorizont erhalten bleiben und zugleich die Handlungsfähigkeit der Teilnehmer gesichert werden, so ist eine Komplexitätsreduktion im konkreten Argumentationszusammenhang erforderlich, die jedoch so erfolgen muß, daß die Wiederherstellung der gesamten Zweck-Mittel-Argumentation jederzeit möglich wäre.

Wir haben dieser Herausforderung im Projektkontext auf zweierlei Weise zu begegnen versucht:

- (1) Durch die Bildung „*argumentativer Superzeichen*“ in Form von Kriterien zur Beurteilung der Qualität des Lernhandelns (Feld 4a). Zur Erläuterung können wir uns auf das Argument beziehen, daß bei einer mehrstufigen Zweck-Mittel-Argumentation ein begründeter Abbruch dann möglich ist, wenn auf einer Ebene ein normativer Konsens bereits vorgefunden wird und daher ein Satz !x keiner weiteren Rechtfertigung bedarf. Wir hatten dieses im Hinblick auf übergeordnete pädagogische Zielvorstellungen als gegeben postuliert. Nun wäre es aber möglich, daß ausgehend von derartigen Zielvorstellungen und auf der Grundlage eines interaktionistisch-handlungstheoretischen Paradigmas ein solcher Konsens bereits auf der Ebene der anzustrebenden Ausprägung prozessualer Merkmale (Prozeßkompetenz, Ebene 2) bestünde, der etwa in Form von generell gültigen normativen Kriterien oder prozessual definierten Lernzielen fixiert wäre. In diesem Falle könnte die situationspezifisch auf die Übungsfirma bezogene Zweck-Mittel-Argumentation bereits auf der Ebene 2 begründet abgebrochen werden; die Soll-Ist-Kongruenz wäre entsprechend bereits hier zu überprüfen. In Analogie zur „Wortерläuterungspflicht“ beim transsubjektiven Diskurs, wonach jeder Beteiligte die Pflicht hat, ein begriffliches Superzeichen auf Verlangen eines am Diskurs Beteiligten aufzulösen, wäre in unserem Zusammenhang allerdings eine *Pflicht zur Rechtfertigung argumentativer Superzeichen (Kriterien)*, sofern dies von einem Beteiligten ausdrücklich verlangt wird, einzuführen. In logischer Fortführung dieser Argumentation gehen wir davon aus, daß tatsächlich die explizite Zweck-Mittel-Argumentation bereits auf der Ebene 4 beendet werden kann, weil es bei grundsätzlicher Anerkennung des handlungs- und kognitionstheoretischen Paradigmas möglich ist, übergreifend gültige *inhaltliche und formale Qualitätskriterien des Lernhandelns* zu formulieren. Das Feld 4a erhält hiermit eine Schlüsselstellung bei unserem Versuch einer Analyse des Lernpotentials der Lernumwelt Übungsfirma. Dieser läßt sich nunmehr in fünf Arbeitsschritte gliedern:
- (a) Vor dem Hintergrund einer handlungs- und kognitionstheoretischen Rekonstruktion des Zusammenhangs von Lebenssituationen, Qualifikationen und Lernsituationen sind bildungs- und lernrelevante Dimensionen des Lernhandelns bzw. der Lernsituation zu identifizieren und hierauf bezogene Qualitätskriterien des Lernhandelns zu definieren (1a → 2a → 3a → !4a)<sup>6</sup>
  - (b) Ausgehend von einer Theorie des Lernhandelns sind qualitätsrelevante Aspekte im Bereich der didaktisch gestaltbaren gegenständlichen und sozialen Lernumwelt zu identifizieren (4a → 5a).
  - (c) Diese Aspekte sind im Hinblick auf die Lernumwelt Übungsfirma zu konkretisieren und empirisch zu erfassen (5a → 5b).

- (d) Die empirischen Befunde zur objektiv gegebenen Lernumwelt Übungsfirma sind im Hinblick auf die dadurch bedingte inhaltliche und formale Qualität des Lernhandelns zu interpretieren (5b → 4b).
- (e) Die Aussagen zur Qualität des Lernhandelns sind auf die normativen Kriterien zur Qualität des Lernhandelns und damit mittelbar auf die Pädagogische Zieldimension rückzubeziehen (4b ↔ 4a).
- (2) Eine zweite Möglichkeit, die Komplexität des Argumentationszusammenhangs in sinnvoller Weise zu reduzieren, liegt darin, den Akzent der Analyse im Sinne einer „Restriktivitätsanalyse“ (Volpert 1979) darauf zu setzen, *Lernbeeinträchtigungen* zu identifizieren. Ein solcher Ansatz wäre praktikabler, weil es aufgrund der von uns

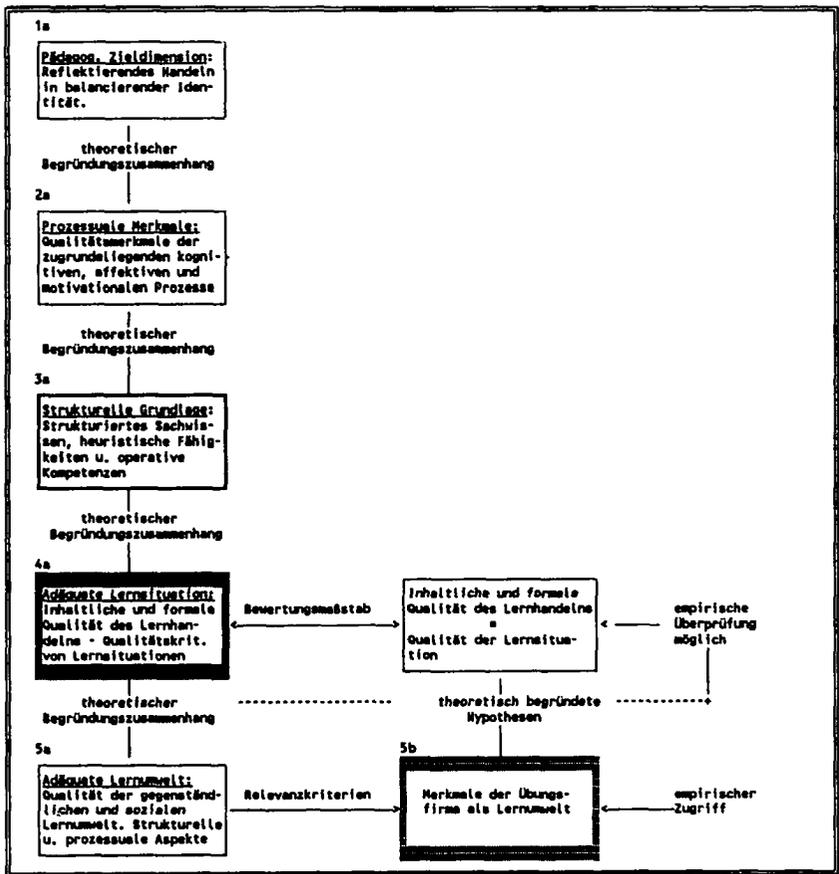


Abbildung 4:  
Reduziertes theoretisches und normatives Bezugssystem zur Analyse der Lernumwelt Übungsfirma

angenommenen Unmöglichkeit einer auch nur annähernd vollständigen Erklärung menschlichen Lernens äußerst problematisch wäre, positiv akzentuierte Hypothesen über den Zusammenhang einzelner Merkmale der Lernumwelt mit bestimmten individuellen Lerneffekten mit hinreichender Sicherheit zu formulieren. Demgegenüber scheint es uns möglich, bestimmte Merkmale von Lernumwelten als *notwendig* (wenn auch eben nicht als hinreichend) für das Erreichen einer bestimmten Qualität des Lernhandelns und diese wiederum als *notwendig* für das Erreichen bestimmter Lerneffekte auszuweisen. Entsprechend können bestimmte Merkmalsausprägungen als lernbeeinträchtigend angesehen werden. Ein solches *negativ akzentuierendes Vorgehen* hat zudem den Vorteil, daß es hierfür durchaus nicht erforderlich ist, den pädagogischen Zielbereich vollständig und exakt zu definieren, sondern daß es genügt, die gewünschte Richtung erzielbarer Veränderungen relativ formal auszuweisen. Im Zusammenhang unseres evaluativ-konstruktiven Ansatzes, der auf eine schrittweise Verbesserung bestehender curricularer Praxis zielt, wäre ein solches Vorgehen angemessen. Es hätte zudem den Vorteil, daß die normativen Festlegungen auch auf „niedriger Ebene“ relativ veränderungsresistent und in einem recht breiten Spektrum kaufmännisch-berufsbezogener Bildungsgänge anwendbar wären.

Abbildung 4 verdeutlicht nochmals den nunmehr in seiner Komplexität reduzierten Argumentationszusammenhang unseres Ansatzes. Seiner zentralen Stellung wegen ist das Feld 4a graphisch hervorgehoben.

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Der Gesichtspunkt der *gleichberechtigten* Teilhabe am Aufklärungs- und Gestaltungsprozeß darf nicht als Indiz einer naiven Überschätzung der Partizipationsmöglichkeiten der Schüler mißdeutet werden. Unter Bezug auf das konstruktivistische Konzept der „transsubjektiven Rationalität“ (Lorenzen/Schwemmer 1973) ist dieses Postulat so zu verstehen, daß die Handlungsorientierungen aller Betroffenen mit gleichem Recht Eingang in die Diskussion finden und dort in gleicher Weise rationaler Kritik unterworfen werden (vgl. Füglistler 1978, S. 119 ff.; Achtenhagen/Tramm 1983). Gerade wenn berücksichtigt wird, daß in der Forschergruppe nicht alle Interessen von den Betroffenen selbst vorgebracht und vertreten werden können, daß auch nicht alle Betroffenen aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen die gleiche Durchsetzungschancen haben, ergibt sich, daß die Forschergruppe sich aktiv um die Erkundung und Berücksichtigung der Interessen und Argumente aller Betroffenen zu bemühen hat (vgl. Kambartel 1973, S. 127 f). Die Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe bezieht sich also nicht auf Personen (was in der Tat naiv wäre), sondern auf Argumente. Da auch dieses Postulat kaum vollständig im Sinne eines unbeschränkt rationalen Diskurses realisierbar ist — verwiesen sei hier nur auf institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen —, haben wir es durch das Wort „*prinzipiell*“ relativiert: Wir sehen in dieser Forderung eine regulativ wirksame Leitidee, ohne zu beanspruchen, sie vollständig einlösen zu können.

- <sup>2</sup> Wir verwenden die Begriffe „Tätigkeit“ und „Handeln“ im folgenden synonym. Dies ist vor allem darin begründet, daß es für unseren pragmatischen Integrationsversuch ausgesprochen schädlich wäre, auf der terminologischen Ebene Brüche und Unstimmigkeiten zu verfestigen, wo in der Substanz kaum Widersprüche vorliegen (vgl. z.B. *Aebli* 1980, S. 18 ff.; mit *Hacker* 1978, S. 60 ff.; oder vgl. *Rubinstein* 1971, S. 673 mit *Lantermann* 1980, S. 116 ff.).
- <sup>3</sup> Die ausführliche methodologische und theoretische Begründung dieses Vorgehens, die entsprechenden Konkretisierungen und Ergebnisse finden sich bei *Tramm* 1992 sowie in Ansätzen bei *Tramm* 1984 und *Tramm* 1991.
- <sup>4</sup> *König* spricht von „Ziel-Mittel-Argumentation“, weist aber darauf hin, daß er die Begriffe „Ziel“ und „Zweck“ gleichbedeutend verwendet.
- <sup>5</sup> So impliziert etwa das Prinzip der Volkssouveränität die Urteilsfähigkeit jedes einzelnen Bürgers auch und gerade in politischen Fragen.
- <sup>6</sup> Die Pfeile symbolisieren hier keine „Wenn-dann-Sätze“, sondern lediglich die Abfolge der Bereiche, für die Zielaussagen bzw. Kriterien zu formulieren sind: 1a → 2a wäre zu lesen als: wenn normative Festlegungen im Bereich 1a erfolgt sind, können darauf bezogen Festlegungen im Bereich 2a erfolgen usw.

## Literatur

- ACHTENHAGEN, F. (1978): Einige Überlegungen zur Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 74, S. 563-587.
- ACHTENHAGEN, F. (1979): Einige Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtswissenschaft. In: *Unterrichtswissenschaft*, 7, S. 269-282.
- ACHTENHAGEN, F. (1984): *Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts*. Opladen: Leske, UTB.
- ACHTENHAGEN, F.; HEIDENREICH, W.-D.; SEMBILL, D. (1975): Überlegungen zur „Unterrichtstheorie“ von Handelslehrerstudenten und Referendaren des Handelslehramts. In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 71, S. 578-601.
- ACHTENHAGEN, F.; MENCK, P. (1971): Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung. In: *Achtenhagen, Frank/Meyer, Hilbert* (Hrsg.): *Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen*. München: Kösel, S. 197-215.
- ACHTENHAGEN, F.; SEMBILL, D.; STEINHOFF, E. (1979): Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. Ein Beitrag zur Aufklärung 'naiver' didaktischer Theorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, S. 191-208.
- ACHTENHAGEN, F.; SCHNEIDER, D. (1988): Projekt „Lernbüroarbeit“: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernbüroarbeit unter Nutzung der neuen Technologien. In: *Unterrichtswissenschaft*, 16, S. 56-73.
- ACHTENHAGEN, F.; TRAMM, T.; PREISS, P.; SEEMANN-WEYMAR, H.; JOHN, E.G.; SCHUNCK, A. (1992): *Lernhandeln in komplexen Situationen — neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- ACHTENHAGEN, F.; TRAMM, T. (1983): Curriculumforschung aufgrund des Einsatzes neuerer empirischer Verfahren. In: *Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning*: *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 545-568.
- ACHTENHAGEN, F.; WIENOLD, G. u.a. (1975): *Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht*, 2 Bände. München: Kösel.
- AEBLI, H. (1978): *Grundformen des Lehrens*. 11. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta.
- AEBLI, H. (1980): *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Bd. I: *Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- AEBLI, H. (1981): *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Bd. II: *Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- AEBLI, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ALBERT, H. (1977): Kritizismus und Naturalismus. In: Albert, Hans: Kritische Vernunft und menschliche Praxis. Stuttgart: Reclam, S. 34-64.
- BECK, K. (1980): Zum Problem der Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 76, S. 355-364.
- BLANKERTZ, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel.
- BLANKERTZ, H. (1971): Notizen zu den bildungstheoretischen Prämissen des Strukturplans. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67, S. 94-99.
- BLANKERTZ, H. (1977): Theorien und Modelle der Didaktik. 10. Aufl., München: Juventa.
- BOBBITT, F. (1918): The Curriculum. Boston: Houghton Mifflin.
- BOESCH, E.E. (1976): Psychopathologie des Alltags. Bern et al.: Huber.
- BRANDES, H. (1980): Flexibilität und Qualifikation. Darmstadt: Steinkopff.
- DANN, H.-D.; HUMPERT, W.; KRAUSE, F.; TENNSTÄDT, K.-Chr. (1982): Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Konstanz: Forschungsberichte der Universität Konstanz.
- FLECHSIG, K.-H. (1979): 15 Jahre Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft, 7, S. 283-292.
- FÜGLISTER, P. (1978): Lehrzielberatung. Zur Reflexion didaktischen Handelns mit Schülern. München: Kösel.
- GATZEMEIER, M. (1975): Grundsätzliche Überlegungen zur rationalen Argumentation (mit Bezug auf den schulischen Unterricht). In: *Künzli*, Rudolf: Curriculumentwicklung — Begründung und Legitimation. München: Kösel, S. 147-158.
- GROEBEN, N. (1981): Die Handlungsperspektive als Theorierahmen für Forschung im pädagogischen Feld. In: *Hofer*, Manfred (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 17-48.
- GROEBEN, N.; SCHEELE, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- HACKER, W. (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie. 2. Auflage, Bern et al.: Huber.
- HAFT, H.; HAMEYER, U. (1975): Curriculumplanung als Ort der Vermittlung von Erkenntnis- und Handlungsprozessen. In: *Haft*, Henning/*Hameyer*, Uwe (Hrsg.) Curriculumplanung — Theorie und Praxis. München: Kösel, S. 11-36.
- HAFT, H.; HOPMANN, S. (1987): Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33, S. 382-399.
- HÄRLE, H. (1980): Schulisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Studien zu einer pädagogischen Lern- und Persönlichkeitstheorie. Meisenheim: Hain.
- HEIDENREICH, W.-D.; HEYMANN, H.-W. (1976): Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22, S. 227-251.
- HEINZE, T.; LOSER, F.W.; THIEMANN, F. (1981): Praxisforschung. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- HEYMANN, K.-D.; STEIN, E. (1972): Das Recht auf Bildung. Dargestellt am Beispiel der Schulbildung. In: Archiv des öffentlichen Rechts, 97, S. 185-232.
- HOFER, M. (1970): Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- HOFER, M. (Hrsg.) (1981): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- HOFER, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe.
- HURRELMANN, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3, S. 91-103.

- HURRELMANN, K.; Ulich, D. (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- KAMBARTEL, F. (1973): Ethik und Mathematik. In: *Kambartel, Friedrich/Mittelstrass, Jürgen* (Hrsg.): Zum normativen Fundament der Wissenschaft. Frankfurt: Athenäum, S. 115-130.
- KAMINSKI, G. (1981): Überlegungen zur Funktion von Handlungstheorien. In: *Lenk, Hans* (Hrsg.): Handlungstheorien — interdisziplinär, Band 3, 1. Halbband. München: Fink, S. 93-121.
- KÖNIG, E. (1975): Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Normen und ihre Rechtfertigung. München: Fink.
- KRUMM, V. (1973): Wirtschaftslehreunterricht. Stuttgart: Klett.
- KÜNZLI, R. (1975): Begründung und Rechtfertigung in Curriculumplanung und -entwicklung. In: *Künzli, Rudolf* (Hrsg.): Curriculumentwicklung — Begründung und Legitimation. München: Kösel, S. 9-28.
- LANTERMANN, E.D. (1980): Interaktionen. Person, Situation und Handlung. München: Urban & Schwarzenberg.
- LEMPERT, W.; HOFF, E.; LAPPE, L. (1979): Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Berlin: MPI für Bildungsforschung.
- LENZEN, D. (1971): Eine „edukative“ Strategie für Curriculum-Konstruktion. In: *Blankertz, Herwig* (Hrsg.): Curriculumforschung — Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 118-170.
- LEONTJEW, A.N. (1975): Probleme der Entwicklung des Psychischen. 5. dtsh. Auflage, Berlin: Volk und Wissen.
- LORENZEN, P.; SCHWEMMER, O. (1973): Konstruktive Logik, Ethik, Wissenschaftstheorie. Mannheim: B.I. Hochschultaschenbücher.
- MENCK, P. (1987): Lehrplanarbeit nach Robinsohn. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, S. 363-380.
- MEYER, H.L. (1971): Das unglöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung. In: *Achtenhagen, Frank/Meyer, Hilbert L.* (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München: Kösel, S. 106-132.
- MILLER, G.A.; GALANTER, E.; PRIBRAM, K.H. (1973): Strategien des Handelns. Stuttgart: Klett.
- PERVIN, L.A. (1981): Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- PROBST, G.J.B.; SIEGWART, H. (Hrsg.) (1986): Integriertes Management. Bern, Stuttgart: Haupt.
- REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- REETZ, L.; SEYD, W. (1983): Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: *Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning*: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 171-192.
- REETZ, L.; WITT, R. (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- RISCHMÜLLER, H. (1982): Zur Genese, Erhebung und zielgerichteten Veränderung kognitiver Strukturen bei Handelslehrerstudenten. Diss. rer. pol. Göttingen.
- ROBINSOHN, S.B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- RUBINSTEIN, S.L. (1968): Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin: Volk und Wissen.
- RUBINSTEIN, S.L. (1971): Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. 7. dtsh. Auflage, Berlin: Volk und Wissen.
- RÜLCKER, T. (1976): Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion. Heidelberg: Quelle & Meyer, utb.

- SCHANZ, G. (1979): Betriebswirtschaftslehre als Sozialwissenschaft. Stuttgart et al.: Kohlhammer.
- 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.
- SEMBILL, D. (1984): Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung — am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“. Diss. rer. pol. Göttingen.
- TIPPELT, R. (1981): Qualifikation und berufliche Sozialisation erwerbstätiger Jugendlicher. Frankfurt: Lang.
- TRAMM, T. (1984): Übungsfirma als Lernumwelt. Konzeption und erste Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Analyse des Lernpotentials schulischer Übungsfirmen. In: *Kell, Adolf/Lipsmeier, Antonius* (Hrsg.): Berufliches Lernen ohne berufliche Arbeit. Beiheft 5 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Steiner, S. 60-74.
- TRAMM, T. (1991): Entwicklungsperspektiven der Übungsfirmen- und Lernbüroarbeit aus der Sicht einer Didaktik handlungsorientierten Lernens. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 43, S. 248-259.
- TRAMM, T. (1992): Lernprozesse in der Übungsfirma. Begründung und Erprobung eines evaluativ-konstruktiven und handlungs-orientierten Curriculumkonzepts am Beispiel der Rekonstruktion und Weiterentwicklung der Lernumwelt Übungsfirma. Diss. rer. pol. Göttingen.
- TREIBER, B.; GROEBEN, N. (1981): Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1, S. 117-138.
- TREIBER, B.; WEINERT, F.E. (1992): Gibt es theoretische Fortschritte in der Lehr-Lern-Forschung? In: *Treiber, Bernhard/Weinert, Franz E.* (Hrsg.): *Lehr-Lern-Forschung*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 242-290.
- TYLER, R.W. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ULICH, D. (1976): *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz.
- ULRICH, H. (1970): *Die Unternehmung als produktives soziales System*. 2. Auflage, Bern und Stuttgart: Haupt.
- ULRICH, H. (1984): *Management*. Herausgegeben von Thomas Dyllick und Gilbert J.B. Probst, Stuttgart: Haupt.
- van QUEKELBERGHE, R. (1979): *Systematik der Psychotherapie*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- VOLPERT, W. (1974): *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- VOLPERT, W. (1979): Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In: *Groskurth, Peter* (Hrsg.) *Arbeit und Persönlichkeit in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt, S. 21-46.
- VOLPERT, W. (1983): Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. In: *Hacker, Winfried/Volpert, Walter/von Cranach, Mario* (Hrsg.): *Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung*. Bern et al.: Huber, S. 38-58.
- von CRANACH, M.; KALBERMATTEN, R.; INDERMÜHLE, K.; GUGGLER, B. (1980): *Zielgerichtetes Handeln*. Bern et al.: Huber 1980.

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Hdl. Tade Tramm,

Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität,

Platz der Göttinger Sieben 7, D-3400 Göttingen.