

Theoretische Zugänge zur Wirtschaftsdidaktik

*Wohl an allen Hochschulen wird es den Studierenden
recht schwer gemacht, zwischen gesicherten
Aussagen, praktischen Erfahrungsregeln ohne klare
Abgrenzung ihres Geltungsbereichs, bloßen
Hypothesen, Formaldefinitionen und schließlich auch
Vorurteilen ihrer Professoren zu unterscheiden.*
Hans Ulrich

1 Ausgangspunkte

Während weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass jedes Handeln ein Maß an theoretischer Fundierung erfordert, wird gleichermaßen einmütig festgestellt, dass zwischen Theorie und Praxis eine beträchtliche Kluft existiert. Dabei ist das Ideal schnell auf den Punkt gebracht: Theorien sind kein Selbstzweck, sondern sie sind wie Werkzeuge, die zur Lösung konkreter Praxisprobleme mal besser, mal schlechter taugen. Besitzt man nur einen Hammer, dann besteht die Gefahr, dass jedes Problem als Nagel wahrgenommen wird. Also braucht man einen gut gefüllten Werkzeugkasten, um der Vielfalt an praktischen Problemen gerecht werden zu können. In diesem Sinne soll es nachfolgend darum gehen, die Vielfalt der bestehenden wirtschaftsdidaktischen Theorieangebote zu verdeutlichen. Im Einzelnen wird auf didaktische Modelle, didaktische Partialtheorien sowie auf prinzipiengeleitete Handlungskonzepte eingegangen. Auf dieser Grundlage wird dann die Frage aufgenommen, welche Unterstützung die unterschiedlichen Theoriewerkzeuge dem Didaktiker für eine professionelle Gestaltung der Praxis bieten können.

2 Theorieverständnis

Weder in der Umgangssprache noch im ‚Wissenschaftsbetrieb‘ ist dem Theoriebegriff eine eindeutige Semantik unterlegt. So meint Theorie häufig das Gegenteil von Praxis, wobei gelegentlich der eher despektierlich gemeinte Zungenschlag ‚lebens- und wirklichkeitsfremd‘ mitschwingt. Etwas eleganter formuliert würde man davon sprechen, dass Theorien eine wissenschaftliche Betrachtungsweise zum Ausdruck bringen, bei denen noch keine Rücksicht auf eine praktische Verwertung genommen wird.

BECK unterscheidet zwischen einem Theoriebegriff in der geisteswissenschaftlichen und der empirischen Pädagogik. Theorien im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bezeichnen „ein Bewußthaben, ein Wissen, eine Reflexion oder eine planende Vorstellung von der zu gestaltenden Realität“¹. Als Beispiel ließe sich die folgende Aussage formulieren: „Der Schüler x will mit seinem Störverhalten die Aufmerksamkeit auf sich ziehen!“ Demgegenüber reserviert die empirische Pädagogik den Theoriebegriff für „dokumentierbare (Systeme von) Aussagen über die Realität“, wobei diese Aussagen empirisch gehaltvoll (d.h. an der Realität überprüf- bzw. widerlegbar), wertfrei und mit einem generellen Geltungsanspruch versehen sein müssen.² Als Beispiel ließe sich anführen: „Wenn der Lehrende seine Schüler lobt, dann werden diese (mit einer Wahrscheinlichkeit von x %) zu besseren Leistungen motiviert!“

Schon diese wenigen Ausführungen machen deutlich, dass es unterschiedliche Verständnisse darüber gibt, was eine ‚Theorie‘ ist. Der Theoriebegriff wird nicht nur zwischen Alltagspraxis und Wissenschaft, sondern auch innerhalb der beiden Lebensbereiche unterschiedlich belegt und mal enger, mal weiter gefasst. Ein eingegrenztes Theorieverständnis (so etwa das oben skizzierte einer empirischen Pädagogik) führt in der Tendenz dazu, dass die Entwicklung entsprechender Theorien an bestimmte Kompetenzen geknüpft ist und daher auf einen Kreis von (zumeist wissenschaftlichen) Experten begrenzt bleibt. Es verwundert daher nicht, dass aus einer solchen Perspektive der Theoriebegriff eng mit der Wissenschaft verbunden wird. Demgegenüber stellt ein eher weiter Theoriebegriff die wissenschaftlichen in einen fließenden Übergang zu alltagspraktischen Verständnissen und ordnet ihnen ein geringeres Maß an Exklusivität zu.

Nachfolgend wird ein weites Verständnis vertreten und Theorie definiert als „sprachlich artikulierte Konstruktion eines Praxisausschnitts“³. Praxis ist dabei die tätige Auseinandersetzung mit den Anforderungen eines Lebensbereichs. Als Beispiel für eine didaktische Praxis mag etwa ein Seminar der Dozentin x mit einer Gruppe y gelten. Solange die Handlungen der Seminarteilnehmer lediglich ‚geschehen‘, bleibt der Ablauf (noch) ohne erkennbare Theorie. Sobald das Geschehen jedoch sprachlich zum Ausdruck gebracht wird, gerinnt es zur Theorie. Dabei spielt es keine Rolle, ob sich die entstehenden Aussagen auf einzelne Ereignisse oder grundlegende Strukturen, Beobachtetes oder Vermutetes, Vergangenes, Gegenwärtiges oder Zukünftiges beziehen. Allein die mündlich oder schriftlich artikulierte Aussage über den

¹ BECK 1995, S. 457 f.

² Vgl. BECK 1995, S. 458.

³ EULER 1994, S. 221.

Praxisausschnitt ‚Seminar‘ qualifiziert die Äußerungen als Theorie. Zudem ist es für die Bestimmung der Aussagen als Theorie zunächst unbedeutend, ob die Aussagen wahr oder falsch sind – Theorien werden in ihrer Entstehung als subjektgebunden und damit als Konstruktion einzelner Personen auf der Basis ihres Wahrnehmens und Denkens verstanden.

Gleichwohl können sich Theorien in ihrem *Status* voneinander unterscheiden. Sie mögen Beschreibungen oder Vorschreibungen (Deskriptionen oder Präskriptionen) zum Ausdruck bringen, sich auf Gedachtes oder sinnlich Erfahrenes stützen, als Interpretation oder Erklärung von Sachverhalten gemeint sein, subjektiv vorgeschlagen oder intersubjektiv diskutiert, empirischen Überprüfungen ausgesetzt oder Plausibilitätsüberlegungen unterworfen worden sein. Aus der Vielzahl möglicher Rubrizierungen sollen im Hinblick auf die didaktische Literatur in den nachfolgenden Abschnitten **drei Theorietypen** abgegrenzt und voneinander unterschieden werden:

Didaktische Modelle.

Didaktische Partialtheorien.

Prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte.

3 Didaktische Modelle

Modelle stellen das Nachbild einer wahrgenommenen oder das Vorbild einer gewünschten Realität dar. Sie reduzieren ein Original auf die als bedeutsam erachteten Elemente und Zusammenhänge und fassen diese in eine bestimmte Begrifflichkeit. Didaktische Modelle beziehen sich auf den Aufbau einer Lehr-Lernsituation (Strukturmodell) oder die Schritte bzw. Phasen eines Lehr-Lernprozesses (Prozess- bzw. Ablaufmodell).

Ein einfaches didaktisches Modell ist das sogenannte „didaktische Dreieck“⁴. Es reduziert die Komplexität einer Lehr-Lernsituation auf die drei Kategorien Lehrer, Schüler und Thema und weist diese damit als die wesentlichen Gestaltungsfaktoren für das didaktische Handeln aus. Wie die nachfolgende Abbildung zeigt, kann das Modell unterschiedlich ausgeprägt werden:

⁴ Vgl. GEIBLER 1981, S. 54.

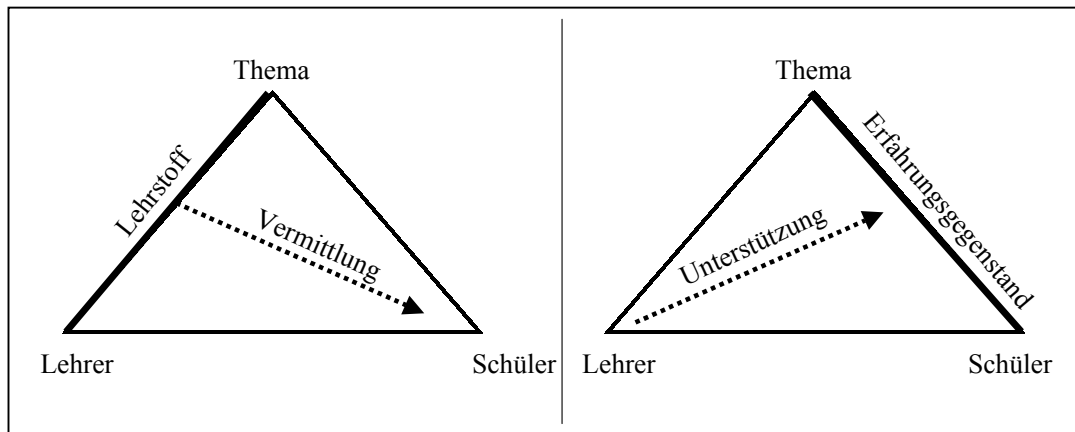


Abbildung: Das Didaktische Dreieck in der Ausprägung von Vermittlungs- und Entdeckungsorientierung

Das Beispiel zeigt, dass didaktische Modelle nicht als ein fotografisches Abbild der Realität zu verstehen sind, sondern sie bringen das Verständnis ihrer Konstrukteure über einen didaktischen Zusammenhang zum Ausdruck. So wird der Vertreter einer lehrerzentrierten Didaktik das Didaktische Dreieck so konstruieren, dass als Kern des didaktischen Handelns die Vermittlung des vom Lehrenden ausgewählten und aufbereiteten Lehrstoffs an die Schüler im Vordergrund steht, während der Vertreter einer entdeckungsorientierten Didaktik die Selbstaneignung des Themas durch die Schüler als zentral erachtet und den Lehrenden lediglich in einer subsidiär-unterstützenden Funktion denkt.

In der Literatur findet sich eine Vielzahl von didaktischen Modellen. Sie bieten dem Didaktiker einen guten Ausgangspunkt für die Entwicklung eines eigenen Modells. Ein auch heute noch viel zitiertes didaktisches Modell stellt das sogenannte Modell einer lerntheoretischen Didaktik nach HEIMANN/OTTO/SCHULZ dar. Es strukturiert Lehr-Lernsituationen über vier Entscheidungs- und zwei Bedingungsfelder. Diese Strukturanalyse wird mit einer Faktorenanalyse verbunden, in der für einen spezifischen Anwendungskontext die Fakten ermittelt werden, die die didaktischen Entscheidungen im konkreten Situationskontext beeinflussen. Das ebenfalls verbreitete Modell einer kritisch-konstruktiven Didaktik nach KLAFKI steht in einer didaktischen Tradition, die der Bestimmung von Zielen und Inhalten gegenüber der Methodik eine vergleichsweise hohe Bedeutung zuweist. Die grundsätzlichen Überlegungen konkretisieren sich bei KLAFKI insbesondere in einem „Konzept zur Unterrichtsplanung“, das im Sinne eines Prozessmodells die Phasen zur Planung einer Unterrichtseinheit in eine Ordnung bringt.

Modelle dienen primär der Ordnung und Systematisierung einer komplexen Realität und können mit ihren Begriffskategorien das Vor- und Nachdenken über die Realität sowie das Handeln in ihr vorbereiten und unterstützen. Die Auslegung der Modellkategorien verlangt dabei weiter gehende Aussagen, und die Umsetzung in praktisches Handeln ist zudem an weiter gehende Fertigkeiten und Techniken gebunden. So deuten die Kategorien „Vermittlung“ bzw. „Unterstützung“ in den oben skizzierten Varianten des Didaktischen Dreiecks auf eine grundlegende Orientierung des Lehrenden hin; die Umsetzung in einer konkreten Lehr-Lernsituation verlangt jedoch ein differenzierteres Wissen etwa über die möglichen Vermittlungs- bzw. Unterstützungsmethoden sowie Techniken, diese Methoden situationsangemessen einzusetzen.

Damit sind die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen didaktischer Modelle skizziert. Didaktische Modelle bieten einen begrifflich-kategorialen Rahmen, der als Werkzeug zur Ordnung von didaktischen Sachverhalten, aber auch zur Analyse und Gestaltung von didaktischem Handeln dienen kann. Sie verschaffen Ordnung und Überblick in der didaktischen Komplexität, sie bedürfen aber weiter gehender Theorien sowie Fertigkeiten, um praktisch wirksam werden zu können.

4 Didaktische Partialtheorien

Didaktische Modelle liefern einen Rahmen für die Ordnung eines empirischen Feldes, sie sagen jedoch nichts über die konkrete Beschaffenheit der einbezogenen Kategorien. Sie weisen etwa auf die Bedeutsamkeit von Medien hin, lassen jedoch beispielsweise offen, welche Art von Medien in der beruflichen Bildung in welcher Häufigkeit eingesetzt werden und welche Lernziele mit ihrer Unterstützung angestrebt oder gar erreicht werden können. Obwohl Modelle durchaus auf Erfahrungen basieren können, bleibt ihr Informationsgehalt im Hinblick auf die einbezogenen Sachverhalte und Zusammenhänge gering.

Didaktische Partialtheorien werden als Aussagen über einzelne Zusammenhänge verstanden, die im Bezugsrahmen eines didaktischen Modells zunächst nur grob gekennzeichnet sind. Insofern kann eine Partialtheorie das Modell ergänzen und präzisieren, während das Modell unterschiedliche Partialtheorien in einen größeren Zusammenhang stellt. Eine Partialtheorie wäre beispielsweise eine Theorie über den Medieneinsatz im Wirtschaftslehre-Unterricht in der Berufsschule. Diese gäbe etwa Aufschluss über die Arten und Verwendungen von Medien in diesem abgegrenzten Ausschnitt der Berufsbildung und könnte im Hinblick auf die Katego-

rie „Medienwahl“ differenzierte Informationen einbringen. Während Modelle der Gesamtvermessung des didaktischen Feldes dienen, sozusagen den Charakter einer Landkarte besitzen, geben Partialtheorien detailliertere Informationen über einzelne Streckenabschnitte.

Partialtheorien können in unterschiedlichen Modi auftreten. Im Folgenden sollen drei grundlegende Formen erläutert und anhand von didaktischen Beispielen illustriert werden: Beschreibungen, Erklärungen und Rezeptologien.

... Beschreibungen

Beschreibungen geben differenzierte Informationen über die Struktur empirischer Sachverhalte in einem didaktischen Feld.

Beispiel:

In einer empirischen Studie gewinnt MANSTETTEN⁵ Erkenntnisse über die Struktur der *Lehrer-Schüler-Kommunikation im kaufmännischen Unterricht*. Seine Ergebnisse stützen sich auf Untersuchungen an 13 kaufmännischen Schulen, an denen 16 Unterrichtsstunden aus 16 verschiedenen Klassen mit insgesamt 388 Schüler ausgewertet wurden. Die Analysen führen u.a. zu den folgenden Ergebnissen:

Gesprächsanteil der Lehrenden: ca. 81 %.

Äußerungen der Lehrenden:

Durchschnittliche Länge: ca. 9 Sätze.

Durchschnittliche Satzlänge: ca. 10 Wörter.

Ca. 30 % der Sätze sind grammatikalisch unvollständig.

Äußerungen der Schüler:

Durchschnittliche Länge: ca. 1,15 Sätze.

Durchschnittliche Satzlänge: ca. 5 Wörter.

Ca. 70 % der Sätze sind grammatikalisch unvollständig.

... Erklärungen

Erklärungen streben Informationen über empirische Regelmäßigkeiten im Sinne von Wenn-Dann-Aussagen an. Im Einzelnen werden deterministische und statistische Regelmäßigkeiten unterschieden.

⁵ Vgl. MANSTETTEN 1983.

Beispiel:

Als Bestandteil einer empirischen Studie haben STARK u.a.⁶ untersucht, welcher Zusammenhang zwischen vier unterschiedlichen Methodenarrangements beim Einsatz eines betriebswirtschaftlichen Planspiels und drei ausgewählten kognitiven Zielvariablen besteht. Der Zusammenhang wurde an 60 Industriekaufleuten (zumeist mittlerer Bildungsabschluss) des 2. und 3. Ausbildungsjahres getestet, jede Methodenvariante an 15 Auszubildenden überprüft.

Es wurden die folgenden Zielvariablen berücksichtigt:

- Sachwissen über die betriebswirtschaftlichen Grundlagen des Planspiels;
 - Handlungswissen i.S. einer Kompetenz zur flexiblen Anwendung des Sachwissens in neuartigen Problemsituationen;
 - Steuerungsleistung i.S. des erreichten Erfolgs bzw. erzielten Gewinns im Planspiels.
- Hinsichtlich der methodischen Arrangements wurden durch die unterschiedliche Ausprägung von zwei Variablen insgesamt vier Treatments aufgebaut:
- Uniforme vs. multiple Lernkontexte: Die Marktvariablen wurden beim multiplen Kontext von Spielrunde zu Spielrunde verändert, während sie beim uniformen Kontext gleich blieben. Damit sollte die These überprüft werden, nach der multiple Situationskontexte den Aufbau des Handlungswissens (bzw. den Anwendungstransfer) fördern.
 - Geleitetes vs. ungeleitetes Problemlösen: Beim geleiteten Problemlösen erhielten die Auszubildenden orientierende Informationen über das empfohlene Vorgehen beim Umgang mit den Planspielaufgaben, beim ungeleiteten Problemlösen blieben sie auf sich gestellt. Damit sollte die These überprüft werden, nach der insbesondere für den Aufbau von Handlungswissen ein Maß an Fremdsteuerung lernförderlich ist.

Die nachfolgende Übersicht⁷ zeigt das Ergebnis der Auswertungen. Je nach Methodenvariante werden die Zielgrößen in unterschiedlichen Wirkungsgraden erreicht. Die Zusammenhänge ließen sich in eine Vielzahl von Wenn-Dann-Aussagen transformieren.

⁶ Vgl. STARK u.a. 1996.

⁷ Vgl. STARK u.a. 1996, S. 30.

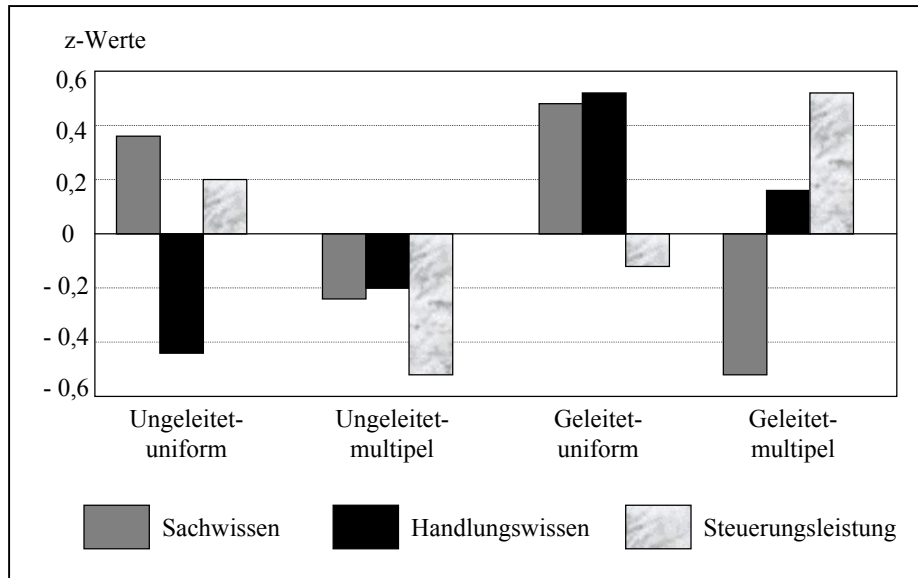


Abbildung: Wirkungszusammenhang Methode – kognitive Zielvariablen

... Rezeptologien

Rezeptologien stellen reflektierte Handlungsweisen aus der didaktischen Praxis dar, sogenannte Alltagstheorien, die auch einer Überprüfung unterzogen werden können. „Rezepte sind Regeln, Pläne, Vorstellungen darüber, wie etwas gemacht werden kann, aber keine Gesetze, denen jeder gehorchen muss.“⁸ Rezeptologien sind in der wissenschaftlichen Didaktik umstritten. Sie stehen häufig in der Vermutung des Ungeprüften und vorschnell Generalisierten. Bei näherer Betrachtung können sie sich jedoch als realitätsbezogene, pragmatisch formulierte und auf eine unmittelbare Anwendung hin ausgelegte, prinzipiell überprüfbare Aussage erweisen.

Beispiel:

BECKER entwickelt für einzelne didaktische Problemstellungen sogenannte „Handlungsstrukturen“, die den Charakter von Rezeptologien besitzen. Eine dieser Handlungsstrukturen ist mit „Mündliche Prüfungen sinnvoll gestalten“ überschrieben; sie wird über insgesamt 13 Vorschläge getragen⁹:

Mündliche Prüfungen sinnvoll gestalten

- H-1 Im Vorgespräch konkrete Lernhilfen bieten.
- H-2 Das Prüfungsgebiet abgrenzen.
- H-3 Ein Spezialgebiet wählen lassen.
- H-4 Informationen zum Prüfungsablauf geben.

⁸ GRELL / GRELL 1991, S. 42.

⁹ Vgl. BECKER 1986, S. 77.

- H-5 Die Prüfungsanforderungen umschreiben.
- H-6 Über die Beurteilungskriterien sprechen.
- H-7 Den Prüfungsablauf entritualisieren.
- H-8 Mit dem Spezialgebiet beginnen.
- H-9 Sich um Sensibilität bemühen.
- H-10 Anspruchsvolle Fragestellungen einbringen.
- H-11 Das Fachgebiet allgemein ansprechen.
- H-12 Den Prüfungsablauf protokollieren.
- H-13 Sich der Gefahr möglicher Beurteilungsfehler bewusst sein.

5 Prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte

Prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte sind Vorschläge bzw. Entwürfe für die Gestaltung einzelner Entscheidungen innerhalb eines Praxisfeldes (z.B. Bestimmung von Lernzielen und -inhalten, Auswahl von Lehrmethoden, Entwicklung einer Prüfungskonzeption), die sich zentral aus der interpretativen Anwendung von *regulativen, grundlegenden Prinzipien* speisen. Die Prinzipien bieten dem Lehrenden eine normative Orientierung für sein didaktisches Handeln, die er dann auf die konkret sich ihm stellende Situation auszulegen hat. „Didaktische Prinzipien sind beides: feste Grundsätze mit Anspruch auf übersituative Geltung und interpretationsfähige Kategorien, die den jeweiligen Gegebenheiten Spielraum lassen.“¹⁰ Das Handlungskonzept dokumentiert sich beispielsweise in einem Unterrichtsentwurf, einem Curriculum oder einer Prüfungsaufgabe.

Didaktische Prinzipien finden sich häufig als Grundsätze und in Präambeln von staatlichen Lehrplänen. Auf dieser Grundlage sollen die Lehrenden als Anwender des Lehrplans ihr Handeln an diesen Maximen ausrichten, zugleich aber auch diese Prinzipien auf die von ihnen zu gestaltenden Unterrichtssituationen ausrichten.

In Anlehnung an das weiter oben skizzierte Didaktische Dreieck können Handlungskonzepte auf die drei Kategorien Lehrer, Schüler und Thema bezogen werden. Entsprechend ließen sich lehrer-, schüler- und themenzentrierte Konzepte unterscheiden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich jeweils um Fokussierungen handelt und dass zwischen den Schwerpunkten Verbindungen und Verknüpfungen möglich sind.

Als Beispiel für ein *lehrerzentriertes Handlungskonzept* kann der lernzielorientierte Unterricht angeführt werden. In diesem Konzept bilden die Lernziele den zentralen Bezugspunkt der Unterrichtsgestaltung, d.h. der Lehrende wird bemüht sein, sein Handeln und den Unter-

¹⁰ HEURSEN 1996b, S. 49.

richt auf der Spur der definierten Lernziele zu halten. Ein anderes Beispiel bietet die sogenannte „Lehrkustdidaktik“, bei der das didaktische Handeln zentral über das fachliche und persönliche Vorbild des Lehrenden getragen wird.¹¹ Dem liegt das traditionelle Modell des Meisterlehrers zugrunde, der durch Vor-Machen und als moralische Autorität das Lernen steuert und dessen Lehrhandeln hochgradig durch (zumeist implizite) Regeln getragen wird, die intuitiv praktiziert und künstlerisch inszeniert werden.

Schülerzentrierte Handlungskonzepte sind in unterschiedlichen Begrifflichkeiten vorzufinden. Verbreitet sind u.a. die folgenden Varianten¹²:

- Erfahrungsorientierter Unterricht (zentraler Bezugspunkt: Anknüpfung an die bestehenden Erfahrungen der Lernenden);
- Schülerorientierter Unterricht (zentraler Bezugspunkt: Ausrichtung des Unterrichts auf die Interessen der Schüler);
- Offener Unterricht (zentraler Bezugspunkt: offene Vereinbarung von Zielen und/oder Methoden des Unterrichts zwischen Lehrenden und Lernenden);
- Selbstorganisierter Unterricht (zentraler Bezugspunkt: Ziele und Verlauf des Lernprozesses werden durch den Lernenden gesteuert; der Lehrende tritt lediglich bei Bedarf unterstützend in Aktion).

Themenzentrierte Handlungskonzepte konzentrieren sich auf die Frage, nach welchen Prinzipien die Lerninhalte bzw. Lernziele für den Unterricht ausgewählt werden. Entsprechend setzen sie den Akzent auf die begründete Bestimmung und Legitimation eines Curriculums, während methodische Fragen in dieser Betrachtung weitgehend ausgeklammert bleiben. In pointierender Gegenüberstellung werden zumeist zwei Prinzipien aufgenommen, die aufgrund ihrer Bedeutung in der didaktischen Diskussion etwas ausführlicher skizziert werden sollen:

Nach dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung werden die Lerninhalte und -ziele durch den Rückgriff auf die Aussagen der Wissenschaft bestimmt. Dabei wird davon ausgegangen, dass die in wissenschaftlichen Aussagen und Methoden objektivierten Theorien die Wirklichkeit in einer repräsentativen Weise abbilden und das in der Praxis Vorfindliche sich in Form von wissenschaftlichen Erkenntnissen wiederfindet.¹³ Der Bezug auf die Aussagen und Methoden erfolgt i.d.R. nicht als abbildhafte Übernahme, sondern als kritische Rekonstruktion ausgewählter Bereiche der Wissenschaften. Eine konkrete Anwendung des Wissenschaftsprinzips

¹¹ Vgl. HEURSEN 1996c.

¹² Vgl. HEURSEN 1996d sowie 1996f.

¹³ Vgl. REETZ/SIEVERS 1983, S. 88.

stellen die sogenannten „didaktischen Strukturgitter“ dar. Strukturgitter nehmen grundlegende Sachverhalte („Grundstrukturen“) eines Gegenstandsfeldes aus den Wissenschaften auf, beziehen diese auf ein bildungstheoretisch gesetztes Ziel („edukative Intentionalität“) und gewinnen als Ergebnis dieses Interpretationsprozesses spezifische Lerninhalte.¹⁴ Mit Hilfe der Strukturgitter soll die jeweilige fachwissenschaftliche Struktur erfasst, zugleich aber auch „die Entwicklung von Fragen und kritischen Rückfragen an die einschlägigen Wissenschaften“¹⁵ ermöglicht werden. Die Aussagen der Wissenschaften werden daher nicht a priori als bildungsrelevant erachtet, sondern anhand pädagogischer Kriterien einer kritischen Prüfung unterzogen. Wissenschaft wird in diesem Sinne nur unter den einschränkenden Bedingungen einer Gesellschaftskritik für bildungsrelevant gehalten.¹⁶

Nach dem Prinzip der Situationsorientierung erfolgt die Bestimmung der Lerninhalte und -ziele über die Analyse typischer Lebenssituationen, auf deren Bewältigung der Lernende vorbereitet werden soll. Analog dem Problem der Ermittlung relevanter Wissenschaftsaussagen entsteht bei der Umsetzung des Situationsprinzips das Problem der Ermittlung von relevanten, typischen Lebenssituationen. Wie solche Situationen identifiziert werden, ist Gegenstand unterschiedlicher Theorien, wobei als Rahmentheorie zumeist auf ROBINSOHN zurückgegriffen wird. ROBINSOHN konkretisiert die Leitidee über eine Folge aufeinander bezogener Problemstellungen¹⁷:

- Beschreibung von Lebenssituationen und den in diesen Situationen gestellten Anforderungen;
- Ermittlung der zur Bewältigung der Anforderungen notwendigen Qualifikationen;
- Beschreibung der zum Erwerb dieser Qualifikationen bereitzustellenden Lernerfahrungen (Gegenstände, Bildungsinhalte).

Soll das Situationsprinzip nicht zur Tradierung des Bestehenden führen und damit den Vorwurf einer „funktional-technokratischen Interpretation des Situationsbegriffes“¹⁸ bestätigen, so muss die Beschreibung von Lebenssituationen auch zukunftsbezogene Anforderungen berücksichtigen. Eine konzeptionelle Ausprägung erfährt die Zukunftsausrichtung in ZABECKS „Modell einer antizipierenden Didaktik der Berufsausbildung“: Sie versucht, „die Konfronta-

¹⁴ Vgl. vertiefend BLANKERTZ 1975, insb. S. 206.

¹⁵ THOMA 1971, S. 82.

¹⁶ Vgl. REETZ/SEYD 1983, S. 176.

¹⁷ Vgl. ROBINSOHN 1975, S. 45.

¹⁸ REETZ/SEYD 1983, S. 172. Vgl. auch ACHTENHAGEN u. a. 1992, S. 39.

tion mit jenen Situationen vorwegzunehmen, denen der Einzelne in seinem künftigen Berufsleben begegnen wird. Damit stellt sich für sie die Aufgabe, das zu konkretisieren, was als 'Ausbildungsforderung' in der Regel von der Praxis recht vage vorgegeben wird.“¹⁹ Mit der Einbeziehung prospektiver Aspekte in die Lernzielbestimmung kann zwar dem Vorwurf der Tradierung des Ansatzes entgegengewirkt werden - jedoch nur um den Preis eines neuen Problems, nämlich der methodischen Absicherung zukunftsbezogener Aussagen. In diesem Sinne ist der Rückgriff auf „Interpretation und Spekulation“²⁰, nicht zuletzt aber gerade auch die Berücksichtigung normativ gewünschter Zukunftsvorstellungen, unvermeidbar - auch wenn sich aus der Zukunftsbezogenheit des Modells die Gefahr ergibt, dass „es an entscheidender Stelle bloße Spekulationen in sich aufnimmt“.²¹

Die bislang skizzierten Handlungskonzepte einer prinzipiengeleiteten Didaktik verdeutlichen, dass einzelne Aspekte des komplexen Lehr-Lernzusammenhangs aufgenommen und hervorgehoben werden, während andere Kategorien innerhalb dieses Zusammenhangs weitgehend unbeachtet bleiben. Neben diesen punktuell ansetzenden Handlungskonzepten existieren auch solche, die - ausgehend von grundlegenden Prinzipien - eine *umfassende* Ausrichtung der zentralen Entscheidungsfelder für das didaktische Handeln anstreben. Als ein aktuelles Beispiel für eine solchermaßen umfassend ansetzende Prinzipienorientierung soll nunmehr das *Konzept der handlungsorientierten Didaktik* skizziert werden.

Das Bedeutungsverständnis von Handlungsorientierung wird häufig in Abgrenzung zu einer (negativ beschriebenen) didaktischen Praxis bestimmt, die verändert werden soll (z.B. einseitige Ausrichtung an kognitiven Lernzielen; Überwindung des Frontalunterrichts; Ausrichtung des Unterrichts an Antworten, nicht an Problemen). In diesem Sinne stellt Handlungsorientierung eine Formel zur Veränderung der didaktischen Praxis in Schule, Betrieb u.a. dar. Ein wesentlicher Bezugspunkt ist die Ausrichtung des Unterrichts auf die kompetente Bewältigung von praxisrelevanten Handlungssituationen aus der Lebenswelt der Lernenden. Insofern besteht eine enge Anlehnung an das weiter oben beschriebene Prinzip der Situationsorientierung. Darüber hinaus werden der Handlungsorientierung jedoch weitere Bedeutungsverständnisse unterlegt, so dass sich die Literatur in der Gesamtschau als unübersichtlich zeigt. Einige verbreitete Konkretisierungsansätze sind beispielsweise:

¹⁹ ZABECK 1984, S. 130.

²⁰ ZABECK 1984, S. 135.

²¹ Vgl. ZABECK 1984, S. 202 f.

- Handlungsorientierung als vollständiges Lernen, bei dem die kompetente Bewältigung von Praxisproblemen in dem vollständigen Zyklus von Planung, Durchführung und Kontrolle erfolgt.
- Handlungsorientierung als ganzheitliches Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ in der Verbindung von kognitiven, affektiven, psychomotorischen und sozial-kommunikativen Handlungsschwerpunkten.²²
- Handlungsorientierung als Vorstellung über den Ablauf von Lernprozessen, als Prozess „von der Anschauung zum Begriff, vom Begriff zum Denken und vom Denken zurück in die Praxis“.²³

Die Präzisierung der Handlungsorientierung stützt sich auf vielfältige Theorien, wobei insbesondere Handlungstheorien anzuführen sind. Handlungstheorien formulieren u.a. eine Vorstellung über den Ablauf einer sogenannten ‚vollständigen Handlung‘. In einer solchen Prozessbetrachtung wird Handeln zumeist in hierarchisch oder zyklisch verbundene Phasen bzw. Schritte (z.B. Planung – Durchführung – Kontrolle) unterteilt. Die Phasenstrukturierung einer vollständigen Handlung folgt dabei Theorien, die sich hinsichtlich ihrer Differenziertheit und verwendeten Begrifflichkeit voneinander unterscheiden. Aus pädagogischer Perspektive ist zudem die Ausrichtung an einem Menschenbild hervorzuheben, welches Lernen nicht als Folge einer Außensteuerung durch Reize versteht, sondern von einer Innensteuerung durch ein selbstbestimmtes Subjekt ausgeht. In diesem Kontext bestände die Aufgabe der Didaktik darin, den Menschen auf die Bewältigung von beruflichen Handlungen (z.B. Abwicklung von Aufträgen, Berechnung eines Finanzierungskonzepts, Entwicklung einer Werbekonzeption) vorzubereiten, wobei diese Handlungen erst dann bewältigt werden, wenn sie in *allen* Phasen kompetent ausgeführt werden können. Wesentliche Handlungstheorien sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Handlungsregulationstheorie sowie kognitionspsychologische Handlungstheorien.²⁴

²² Vgl. TERHART 1989, S. 166 f.

²³ ROTH 1975, S. 55.

²⁴ Vgl. vertiefend hierzu AEBLI 1994; CZYCHOLL/EBNER 1999 und REINISCH 1999.

6 Didaktische Theorien als Interpretationsangebote zum Vor- und Nachdenken über Praxisprobleme

Der didaktische Werkzeugkasten mit seinen drei Schubladen ‚Modelle‘, ‚Partialtheorien‘ und ‚prinzipiengeleitete Handlungskonzepte‘ ist nunmehr gezimmert. Inwieweit können die Werkzeuge die Gestaltung der didaktischen Praxis unterstützen?

Es gibt zwei böse Vermutungen, die eine Diskussion dieser Frage umrahmen:

- Die didaktischen Theorien, insbesondere solche aus der wissenschaftlichen Didaktik, haben kein Pendant in der Praxis. Sie bilden bestenfalls die Basis für eine Art ‚*Feiertagsdidaktik*‘, d.h. die Theorien werden zu Anlässen außerhalb des Regelbetriebs aufgenommen, um einen besonderen Demonstrationseffekt zu erzielen (z.B. bei Lehrproben von Referendaren). Ansonsten sind es Theorien ohne Praxis.
- Die didaktische Praxis handelt zumeist im Rahmen einer ‚*Schattendidaktik*‘, d.h. sie folgt weitgehend den Rezepten, Faustregeln, Intuitionen und Empfehlungen, die kaum irgendwo dokumentiert sind und insofern im Dunkeln bleiben, die jedoch das konkrete Handeln hochgradig bestimmen.

Im Folgenden sollen diese Vermutungen als Ausgangspunkt für eine Erörterung darüber dienen, was von (wissenschaftlichen) Theorien in der Didaktik im Hinblick auf eine Praxisgestaltung erwartet werden kann. Oder pointiert formuliert: Wissen die Praktiker in der Didaktik nicht, was sie tun – oder tun sie nicht, was sie wissen?²⁵

Eine Antwort auf diese Frage erfordert selbst die Anlehnung an eine Theorie. Einen Zugang bieten jene Erkenntnistheorien, die den Anwender von wissenschaftlichen Theorien nicht als einen passiven Informationsempfänger, sondern als einen schöpferisch tätigen Menschen verstehen, der sich seine Wirklichkeit aktiv in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt konstruiert. In dieser Perspektive ist die Aneignung sowie die darauf basierende Anwendung von Theorien davon abhängig, mit welchen kognitiven und emotionalen Voraussetzungen der Anwender ihnen begegnet. Bildhaft ließe sich sagen, dass wissenschaftliche Theorien den Samen bilden, der auf dem Nährboden unterschiedlicher individueller Voraussetzungen in unterschiedlicher Weise wirken kann. So fallen auch didaktische Theorien auf unterschiedliche Böden, d.h. sie werden von Lehrern, Ausbildern oder Bildungsmanagern auf der Grund-

²⁵ Vgl. vertiefend auch EULER 1996.

lage ihrer jeweils bereits vorhandenen Erkenntnisse und Bekenntnisse - kurz: ihrer Alltagstheorien - interpretiert.

Vor diesem Hintergrund ist der Vorstellung einer *unmittelbaren* Anwendbarkeit einer didaktischen Theorie entgegenzuhalten, dass didaktisches Handeln in der Praxis komplexe und nur bedingt rekonstruierbare Lernprozesse bei einem Lehrenden voraussetzt. Demnach werden wissenschaftliche Theorien nicht unmittelbar in Form ‚fertig‘ ausgearbeiteter Gestaltungsvorschläge handlungswirksam, sondern *mittelbar* ‚durch die Köpfe‘ der Praktiker.²⁶ Bildhaft ließe sich sagen, dass sich Wissenschaft bei den Lehrenden nicht als eine Halde unbestrittener Weisheiten ablagert, sondern bestenfalls wie ein feiner Staub in ihren Sinnen festsetzt. Daher stellen auch didaktische Theorien keine Handlungsanweisungen dar, sondern werden als ein *Interpretationsangebot zum Vor- und Nachdenken über Praxisprobleme* verstanden. Sie stehen in Konkurrenz zu anderen Interpretationsangeboten, d.h. die für das praktische Handeln letztlich maßgeblichen Theorien werden nicht durch ‚wissenschaftliche Experten‘ bestimmt, sondern durch die Entscheidung des Praktikers über die Brauchbarkeit der jeweils vorliegenden (wissenschaftlichen und anderen) Theorien. Didaktische Theorien werden daher bestenfalls durch individuelle Entscheidungen vollendet, teilweise schlagen sie verschlungene, zeitversetzte und schwer zu verfolgende Bahnen auf dem Weg zu ihrer praktischen Umsetzung ein - oftmals werden sie aber auch ignoriert.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F. (1992). Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen. In F. Achtenhagen & E.G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements* (S. 39-42). Wiesbaden: Gabler.
- AEBLI, H. (1994). *Zwölf Grundformen des Lehrens* (8. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- BECK, K. (1995). Theorieansätze. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 457-464). Opladen: Leske + Budrich.
- BECKER, G.E. (1986). *Auswertung und Beurteilung von Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- BLANKERTZ, H. (1975). Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In K. FREY & u.a. (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch 2* (S. 202-214). München: Juventa.
- CZYCHOLL, R./EBNER, H. (1995). Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 39-49). Opladen: Leske + Budrich.
- EULER, D. (1994). Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln: Botermann & Botermann.
- EULER, D. (1996). Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1996 (Heft 4), S. 350-365.

²⁶ Vgl. ULRICH 1987, S. 332.

- GEIBLER, E. E. (1981). *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts*. Stuttgart: Klett.
- GRELL, J./GRELL, M. (1991) *Unterrichtsrezepte*. Weinheim, Basel: Beltz.
- HEURSEN, G. (1996a). Didaktische Autonomie – Hilfen zum Umgang mit didaktischer Vielfalt. *Pädagogik*, 1996 (Heft 1), 46-50.
- HEURSEN, G. (1996b). Didaktische Prinzipien – Zur Notwendigkeit einer größeren didaktischen Vielfalt. *Pädagogik*, 1996 (Heft 2), S. 48-52.
- HEURSEN, G. (1996c). Didactus doctus – Lehrerorientierte Didaktiken. *Pädagogik*, 1996 (Heft 3), 42-45.
- HEURSEN, G. (1996d). Die Person stärken – Schülerorientierte didaktische Ansätze zu einer neuen Lernkultur. *Pädagogik*, 1996 (Heft 4), S. 42-45.
- HEURSEN, G. (1996e). Die Sache vertreten – Wissenschaftsorientiertes Lernen in der Bildungsgangdidaktik. *Pädagogik*, 1996 (Heft 5), S. 44-48.
- HEURSEN, G. (1996f). Das Leben erfahren – Lebensweltorientierte didaktische Ansätze, *Pädagogik*, 1996 (Heft 6), S. 42-46.
- HEURSEN, G. (1996g). Selbstorganisiertes Lernen – Autonomie im Unterricht. *Pädagogik*, 1996 (Heft 7-8), S. 76-80.
- MANSTETTEN, R. (1983). *Kommunikation und Interaktion im Unterricht*. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- REETZ, L. & SEYD, W. (1983). Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In: U. Hameyer, K. Frey & H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung* (S. 171-192). Weinheim, Basel: Beltz.
- REETZ, L. & SIEVERS, H. P. (1983). Zur curriculum- und lerntheoretischen Begründung der Fallstudienverwendung im Wirtschaftslehreunterricht der Sekundarstufe II. In: F.J. Kaiser (Hrsg.), *Die Fallstudie: Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik* (S. 75-110). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- REINISCH, H. (1999). „Handlungsorientierung als didaktische Leit(d?)kategorie ... *Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik* (Heft 2).
- ROBINSON, S. B. (1975). *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (5. Aufl.). Neuwied, Wien: Luchterhand.
- ROTH, H. (1975). Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In F. Achtenhagen & H.L. Meyer (Hrsg.), *Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen* (S. 47-56). München: Kösel.
- STARK, R., GRUBER, H., GRAF, M., RENKL, A. & MANDL, H. (1996). Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Aspekte: In K. Beck & H. Heid (Hrsg.), *Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung, Beiheft 13 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 23-46), Stuttgart: Steiner.
- TERHART, E. (1989). *Lehr-Lern-Methoden*. Weinheim, München: Beltz.
- THOMA, G. (1971). Zur Entwicklung und Funktion eines „didaktischen Strukturgitters für den politischen Unterricht“. In H. Blankertz (Hrsg.), *Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion* (S. 67-96). Essen.
- ULRICH, P. (1987). *Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft*. Bern, Stuttgart: Huber.
- ZABECK, J. (1984). *Didaktik der Berufserziehung*. Heidelberg: Esprint-Verlag.