

**Dieter Münk
Jürgen van Buer
Klaus Breuer
Thomas Deißinger (Hrsg.)**

Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin

Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

DGfE

Verlag Barbara Budrich



Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Dieter Münk • Jürgen van Buer •
Klaus Breuer • Thomas Deißinger (Hrsg.)

Hundert Jahre kaufmännische Ausbildung in Berlin

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills 2007

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2007 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
www.budrich-verlag.de

ISBN 13

978-3-86649-118-2 / eISBN 978-3-86649-890-7

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Technisches Lektorat: Walburga Fichtner

Druck: Paper & Tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 8

Festvorträge

Dieter Squarra

Wirtschaftspädagogische Forschung und Lehre an der Humboldt-Universität zu Berlin in den 1970er und 1980er Jahren 10

Herbert Hanke

Die Wiederaufnahme der Handelslehrausbildung am Hochschulort Berlin 1946 23

Studien zur Schulentwicklung in beruflichen Schulen

Stefanie Hoos

Lehrersabbatical – ein zukunftsweisendes Instrument der Schulentwicklung? 29

Rödiger Voss

Unterrichtsentwicklung mit Hilfe von Critical Incidents als Kernbereich der Schulentwicklung von Wirtschaftsschulen 39

Eveline Wittmann

Einbindung der beruflichen Schulen in die öffentliche Verwaltung – Schultheoretische Erklärungsdefizite 46

Matthias Becker/Georg Spöttl

Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen 57

Michaela Köller

Schulprogrammarbeit als Auslöser für organisationales Lernen in Schulen – Zwischenergebnisse der Studie Qualitätsentwicklung an Berliner berufsbildenden Schulen (QEBS) 72

Sandra Steinemann

Intendiert konstituierte Lehrerteamarbeit: Begriffliche und konzeptionelle Grundlegung eines kategorialen Analysemodells 84

Thomas Kornmilch

Die Struktur der Situation – zur Präzisierung eines zentralen Begriffs in der Didaktik 94

Berufsbildungssysteme im internationalen Vergleich

Dina Kuhlee

Das Leitbild einer Trennung von Staat und Gesellschaft: Reflexionen zu den Berufsschulen in Deutschland, ihrer Gestaltung und ihrer Steuerung 108

Silke Hellwig

Der Kompetenzbegriff in der australischen Berufsbildungsforschung: theoretische Ansätze und deren Bedeutung für kompetenzbasierte Qualifizierungsprozesse 118

Sandra Bohlinger

Qualifikationsrahmen als Drivers of Change 129

Betriebliche Bildungsarbeit

Michael Bendorf

Zum Potential von Lehr-Lerntheorien für die Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Bildungsarbeit 139

Uwe Elsholz/Gabriele Molzberger

Zur Erschließung betrieblichen Lernens in der Arbeit – theoretische, empirische und praktische Aufgaben 154

Annette Ostendorff

Das Betriebspraktikum zwischen fruchtbarer Lernsituation und Disziplinierungstechnologie 164

Empirische Berufsbildungsforschung

Bettina Greimel-Fuhrmann/Oliver Vettori

Lernstrategien der Studienanfängerinnen und –anfänger an der Wirtschaftsuniversität Wien – eine empirische Analyse 174

Susan Seeber

Zur Anforderungsstruktur eines Fachleistungstests für Auszubildende des Berufs Einzelhandelskaufmann/ Einzelhandelskauffrau 184

Markus Weil

Illusionen betrieblicher Weiterbildung: Weiterbildungsforschung ohne
Kleinstbetriebe 194

Martin Kröll

Organisatorischer Wandel in der Arbeitswelt als Herausforderung für die
Curriculumentwicklung von berufsbegleitenden, wissenschaftlichen Weiter-
bildungsprogrammen 204

René Molkenthin

Zur Entwicklung eines Konzepts der Lenkungscompetenz in Unternehmens-
simulationen 214

Studien zur Benachteiligtenforschung und -förderung

Frank Musekamp

Der Kfz-Servicemechaniker: Verkürzte Ausbildung als Weg aus der Benach-
teiligung? – Hintergrund, Forschungsdesign und erste Ergebnisse einer Eva-
luation 224

Constanze Niederhaus

Berufsbezogene Sprachförderung am konkreten Beispiel der Sprachförder-
konzeption der Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahme 235

Bettina Siecke

Emotionen und Lernen in der Benachteiligtenförderung – bildungstheore-
tische Konzepte und empirische Überlegungen 243

Studien zur Geschichte der Beruflichen Bildung

Alfons Backes-Haase

Eduard Spranger – Aspekte der Neuaneignung eines wirtschaftspädago-
gischen Klassikers 252

Vorwort der Herausgeber

Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik freut sich sehr, dass es möglich war, die Herbsttagung 2006 der Sektion an der Berliner Humboldt-Universität auszurichten, und dankt an dieser Stelle nochmals den Veranstaltern sowie insbesondere dem Kollegen Herrn Prof. Jürgen van Buer für die Gastfreundschaft, die hervorragende Organisation und die außerordentlich anregende und ergebnisreiche Tagung.

Bereits der Seitenumfang des vorliegenden Bandes belegt mit über 300 Seiten das große Interesse der Zunft nicht nur an dem von den Veranstaltern ausgewählten Schwerpunktthema der Tagung, sondern auch an dem (Handelslehraus-)bildungsstandort Humboldt Universität Berlin mit langer, phasenweise auch schwieriger Tradition, wie die einleitenden Festvorträge der Kollegen Reinisch, Squarra und Hanke deutlich dokumentiert haben. Professor van Buer als Ausrichter schließlich machte in seinem Begrüßungsvortrag deutlich, dass die Modernisierung der Berufsbildung seit den 1990er Jahren auch in Berlin weiter vorangetrieben und an veränderte Bedingungen angepasst wurde.

Die vielfältigen Funktionen, die an eine solche regelmäßig stattfindenden Tagung der Sektion gebunden sind, bewirken, dass die thematische und konzeptionelle Einheitlichkeit regelmäßig nicht ganz mit jener Stringenz umgesetzt werden kann, die das von den Veranstaltern formulierte Rahmen-thema möglicherweise erwarten ließe: Selbstverständlich geht es zentral um den wissenschaftlichen Austausch und den kritischen Diskurs in der scientific community, selbstverständlich geht es auch um die Präsentation neuer Forschungsergebnisse, auch darum, die community an den vielfältigen und sehr differenzierten Forschungsvorhaben, die an den einzelnen Standorten vorangetrieben werden, teilhaben zu lassen und diese auch zur Diskussion zu stellen. Schließlich und nicht zuletzt geht es aber auch um die Förderung jener Kollegen, bei denen wir uns gewöhnt haben, sie als „wissenschaftlichen Nachwuchs“ zu bezeichnen – ein Etikett, das aus der Sicht des Vorstands der Sektion BWP den Blick auf die realen Verhältnisse zumindest partiell verstellt, hat sich doch auch diesmal wieder erwiesen, dass unter dem Aspekt der viel zitierten wissenschaftlichen Qualität die Unterscheidung zwischen dem so genannten „Nachwuchs“ und den wissenschaftlich etabliert(er)en Kollegen nicht immer und durchgängig ein trennscharfes Argument sein muss.

Der Charakter der Tagungen der Sektion BWP als ein Forum, das Einblicke in die Forschungswerkstätten der einzelnen Standorte gewährt, und welches – wie die Liste der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie das Inhaltsverzeichnis dieses Tagungsbandes dokumentiert – längst thematisch, zwischenzeitlich auch personell unsere nationalen Grenzen überschritten hat, bringt eine gewisse systematische und thematische Inhomogenität der einzel-

nen Beiträge mit sich, deren Zusammenhang sich erst durch die Zuordnung zu einzelnen Foren ergibt. Wenn auch in Zukunft das aus vielerlei Gründen sinnvolle Konzept der Abdeckung der Breite unserer Disziplin und verschiedenster Forschungsfragen auf den gemeinsamen Tagungen der Sektion BWP verfolgt werden soll, dürfte sich dieser auf die eine oder andere Person möglicherweise kompilatorisch wirkende Charakter unserer Tagungsbände kaum beseitigen lassen.

Sicher ist indes, dass dies zwischenzeitlich einerseits durch die Qualität der Beiträge selbst, andererseits aber auch durch das zwischenzeitlich eingeführte peer-review Verfahren erkennbar verbessert hat. Die Herausgeber möchten daher ausdrücklich den Kolleginnen und Kollegen, die viel Zeit, Arbeit und Engagement in diese Maßnahme zur Qualitätsverbesserung investiert haben, im Namen der Sektion sehr herzlich danken.

Die Leserinnen und Leser, unsere Kolleginnen und Kollegen mögen sich selbst ihr Urteil bilden, wenn sie den Band durcharbeiten: Es war – wie der Seitenumfang dieses Bandes dokumentiert – nicht nur die Zahl der Beiträge ungewöhnlich hoch, die Beiträge zeichneten sich darüber hinaus auch durch eine sehr breite thematische Vielfalt aus. Dementsprechend finden sich in diesem Band der Tagungsreihe der Sektion wissenschaftliche Analysen und Untersuchungen zu den Forschungsfeldern Schulentwicklung, zu verschiedenen nationalen und internationalen Aspekten der Systemebene der beruflichen Bildung, zu Forschungsfragen der betrieblichen Bildungsarbeit, zu empirisch ausgelegten Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Berufsbildungsforschung, zu dem immer drängender werdenden Problem der Lernschwachen Jugendlichen sowie –last but not least – ebenfalls zur historischen Berufsbildungsforschung

Der Vorstand freut sich sehr, der Sektion diesen Band zeitnah vorlegen zu können und möchte die Gelegenheit nicht verstreichen lassen, an dieser Stelle nochmals Dank auszusprechen an die Organisatoren der Tagung, insbesondere an den Kollegen van Buer und sein Team, sowie an die zahlreichen Kolleginnen und Kollegen, die diese Tagung durch ihre engagierte Forschungsarbeit überhaupt erst möglich gemacht haben, ferner und besonderes auch an diejenigen, die das schwierige Geschäft des Review-Verfahrens arbeitsteilig übernommen haben und schließlich auch dem Budrich-Verlag, ohne dessen Engagement dieser Band überhaupt nicht hätte zustande kommen können.

Dieter Münk

Für den Vorstand der Sektion der Berufs- und
Wirtschaftspädagogik der DGfE im Juli 2007

Jürgen van Buer
Klaus Breuer
Thomas Deissinger
Dieter Münk

Wirtschaftspädagogische Forschung und Lehre an der Humboldt-Universität zu Berlin in den 1970er und 1980er Jahren

Dieter Squarra

Im Jahre 1968 wurde infolge der 3. Hochschulreform die Sektion „Wirtschaftswissenschaften“ an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet und in ihr der Wissenschaftsbereich „Wirtschaftspädagogik“ installiert. Damit wurde eine neue Etappe der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften des kaufmännisch-ökonomischen Sektors der Berufsausbildung an dieser Universität eingeleitet; denn ab diesem Zeitpunkt bis zur Wiedervereinigung existierte die Wirtschaftspädagogik als Lehr- und Forschungsdisziplin damit faktisch wieder genau an dem Ort ihrer wissenschaftlichen Begründung vor 100 Jahren, nämlich im Gebäude der ehemaligen Handelshochschule Berlin in der Spandauer Straße.

Die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in der DDR in den zwei Jahrzehnten nach der 3. Hochschulreform, im Wesentlichen also die Forschung und Lehre der 1970er und 1980er Jahre werden also im Fokus meiner weiteren Betrachtungen stehen. Diese möchte ich folgendermaßen gliedern:

- Organisatorisch-technische Bedingungen und Strukturmerkmale des Studiums der Wirtschaftspädagogik in der DDR
- Gegenstand der Forschung und Inhalt der Lehre im Wissenschaftsbereich Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin
- Resümee

1. Organisatorisch-technische Bedingungen und Strukturmerkmale des Studiums der Wirtschaftspädagogik in der DDR

Die im Folgenden dargestellten und in Teilen bewerteten 20 Jahre wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre an der Humboldt-Universität folgten unterschiedlichen Modellen der Lehrerbildung in der DDR.

In meinen Ausführungen will ich mich jedoch auf das Modell konzentrieren, das seit 1982 der Ausbildung von Diplom-Ökonompädagogen zugrunde lag.

Der Titel Diplom-Ökonompädagoge trat mit dem oben genannten Studienmodell an die Stelle des in der DDR davor durchaus üblichen Abschlusses zum Diplom-Handelslehrer. Einzige Ausbildungsstätte für Diplom-Ökonompädagogen in der DDR war die Humboldt-Universität. Über den ge-

samten Zeitraum der 1970er und 1980er Jahre hinweg wurde der Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik an dieser Universität von Prof. Dr. habil. Alexander Schink geleitet. Aus gesundheitlichen Gründen kann Herr Schink nicht selbst über diese Zeit berichten, er kennt aber den Inhalt meiner Ausführungen und stimmt den darin enthaltenen Aussagen zu.

Seit Mitte der 1970er Jahre – nach einer Verdopplung der Immatrikulationszahl – nahmen an der Humboldt-Universität jährlich etwa 60 Studentinnen und Studenten ihr 9-semesteriges Studium der Wirtschaftspädagogik auf.

Neben dem Direktstudium zeichnete der Wissenschaftsbereich Wirtschaftspädagogik bereits seit 1974 auch für ein dreieinhalbjähriges Fernstudium verantwortlich, das für Fachschulabsolventen mit pädagogischer Praxis eingeführt worden war. Jährlich immatrikulierten sich dafür ca. 30 bis 40 Personen.

Das Studium der Wirtschaftspädagogik war zu DDR-Zeiten einphasig, d.h. ein Referendariat gab es nicht, dafür aber ein sehr fein gewobenes Netz schulischer und betrieblicher Praktika. Ich werde darauf noch zu sprechen kommen.

Die Drop-Out-Quote dürfte in der damaligen Zeit bei maximal 10% gelegen haben. Die sich darin ausdrückende geringe Anzahl von Studienabrechern hatte sicherlich ihren entscheidenden Grund in einer überaus straffen Studienorganisation mit einer Vielzahl obligatorischer Lehrveranstaltungen, in denen Anwesenheitskontrollen keine Seltenheit waren. Dazu kam ein gut funktionierendes System intensiver Seminargruppenbetreuung.

Für die ca. 25 bis 30 Studenten einer Seminargruppe stand ein Hochschullehrer oder wissenschaftlicher Mitarbeiter des Wissenschaftsbereichs als Berater zur Verfügung. Häufig war dies für die Studierenden über die gesamte Studienzeit die gleiche Person. Die Arbeit der Seminargruppenberater war durchaus vergleichbar mit der Klassenleiterfunktion in einer Schule. Über ihn wurden z.B. bei längeren Krankheiten eines Studierenden, bei Schwangerschaften während des Studiums oder einem eher selten vorkommenden Studiengangswechsel Supportmaßnahmen eingeleitet, die häufig in der Wahrnehmung von personengebundenen Patenschaften mündeten. Einer Überschreitung der Regelstudienzeit von 9 Semestern oder ganz und gar einem Abbruch des Studiums wurde dadurch meistens erfolgreich entgegen gewirkt. Dies war in der DDR planungstechnisch aber auch durchaus erforderlich, denn spätestens nach dem Komplexpraktikum (6./7. Semester) konnte nicht nur jeder Studierende die Schule seines späteren Berufseinstiegs, nein, der entsprechende Bezirk und die jeweils konkrete Schule rechneten bereits ganz fest mit diesem Absolventen, er war eben bereits für das jeweilige Schuljahr eingeplant. Ein Scheitern in der Endphase des Studiums konnte also durchaus zu Turbulenzen in der regionalen Lehrerplanung führen.

Von der gesamten Ausbildungszeit entfielen etwa 50% auf das Studium der marxistischen Wirtschaftswissenschaften, die restlichen 50% teilten sich in erziehungswissenschaftliche, psychologische und weltanschaulich-philosophische Lehrinhalte auf.

Der Aufbau des Studiums war primär gekennzeichnet durch eine breite, auf Disponibilität im späteren beruflichen Einsatz abstellende Grundlagenbildung, die in der Hauptstudiumsphase in drei Vertiefungsrichtungen einmündete.

Dem Studienangebot der 1970er und 1980er Jahre entsprachen in dieser Hinsicht die Spezialisierungen für

- Industrie/Finanzen
- Handel und
- Schreibtechnik/Kommunikation.

Ein weiteres wesentliches strukturelles Merkmal des Studiums der Wirtschaftspädagogik in der DDR war eine enge Verknüpfung von wissenschaftlich-theoretischer und schul- sowie betriebspraktischer Ausbildung.

Zweifelsfrei müssen in einer einphasigen Lehrerausbildung Praktika einen anderen Stellenwert haben als in einer zweiphasigen. Insofern erklärt sich ihr damaliger hoher quantitativer Anteil am Studium von selbst. Darüber hinaus aber ist unter qualitativem Aspekt feststellbar, dass das System der Praktika im wirtschaftspädagogischen Studium unter DDR-Verhältnissen ein wirklich integrativer Bestandteil vor allem der didaktisch-methodischen Ausbildung war. Eine hochschulpädagogisch gut durchdachte Verortung der Praktika und ihre stufenweise Realisierung ließ das zu, was z.B. Beck im Zusammenhang mit der Diskussion um Qualitätsstandards in der Lehrerbildung auf der VLW-Hochschullehrertagung in Fulda forderte, nämlich einen notwendigen Rückbezug der „Kasuistik des Referendariats und der ihr folgenden ersten Berufserfahrung ... auf das erworbene Wissens- und Theoriefundament ...“ (Beck 2006, S. 48).

Es bedarf sicher keiner umfänglichen Begründung, dass die Einlösungsbedingungen für diese Forderung dann besonders günstig sind, wenn der zeitliche Abstand zwischen dem kasuistisch strukturierten Berufserleben und dem Erwerb fachsystematischen Wissens entsprechend klein gehalten wird und die Kopplung beider Seiten im Studium es zulässt, dass dieses Berufserleben seinerseits als motivstiftendes Moment auf die Aneignung systematischen Wissens zurückwirkt. Gerade in diesem Zusammenhang offenbaren sich potenzielle Effekte der Praktika, die m.E. in der wirtschaftspädagogischen Ausbildung der 1970er und 1980er Jahre in diesem Hause weitestgehend ausgeschöpft wurden.

Ich möchte diese Feststellung noch einmal an Hand der folgenden Übersicht illustrieren.

System der Praktika im Studium der Wirtschaftspädagogik

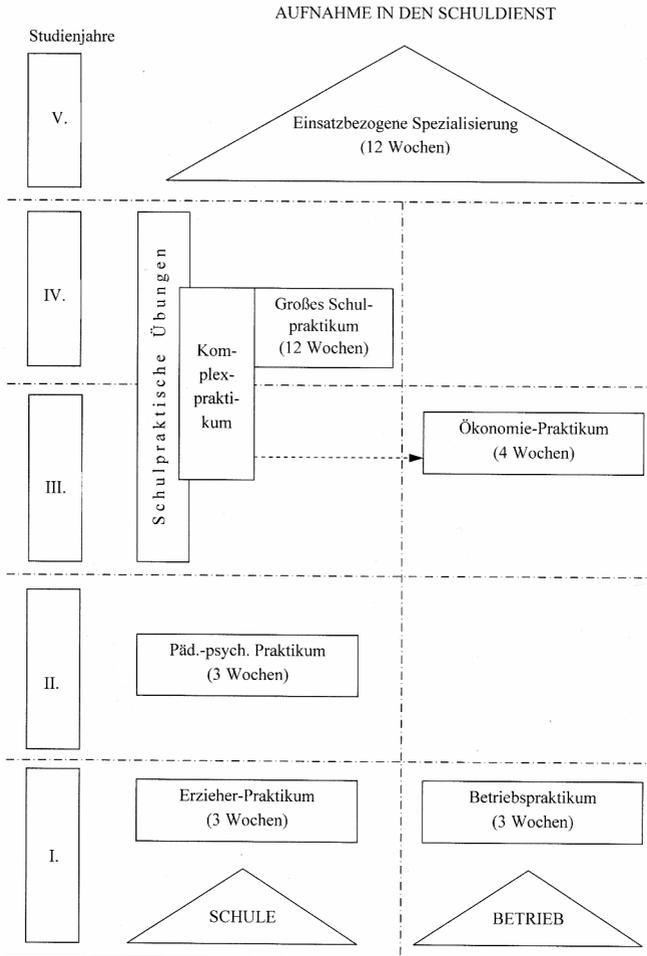


Abbildung 1: System der Praktika im Studium der Wirtschaftspädagogik

Gerade die in dieser Darstellung sichtbar gewordene Systematik der Schulpraktika macht aber auch deutlich, dass im Gegensatz zur heute gegebenen Polyvalenz der Diplom-Handelslehrausbildung das Studium der Diplom-

Ökonompädagogen in der DDR primär, um nicht zu sagen ausschließlich, auf den späteren Einsatz in einer beruflichen Schule ausgerichtet war.

2. Gegenstand der Forschung und Inhalt der Lehre im wirtschaftspädagogischen Studium an der Humboldt-Universität in den 1970er und 1980er Jahren

Wirtschaftspädagogik wurde in der DDR als eine Teildisziplin der Berufspädagogik begriffen.

Die Arbeit am gleichnamigen Lehrstuhl unter der Leitung von Prof. Dr. habil. Alexander Schink war besonders durch das Bestreben charakterisiert, die Wirtschaftspädagogik zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin mit starker integrativer Prägung auszuformen. Das Spektrum der wirtschaftspädagogischen Forschung umfasste in jenen Jahren die Teilbereiche

- Lehrerbildungsforschung,
- Berufskundliche Forschung und
- Didaktisch-methodische Forschung.

Im Zentrum der wissenschaftlichen Aktivitäten des Lehrstuhles stand zumindest in den siebziger und achtziger Jahren der zuletzt genannte Teilbereich.

Die Hauptanstrengungen waren auf die Entwicklung einer *Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände* gerichtet (Schink/Squarra, 1982). Ihre schrittweise Ausgestaltung stellte das Kernstück wirtschaftspädagogischer Forschung und Lehre in diesem Hause dar.

Gegenstand der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände waren die Prozesse der Bildung und Erziehung im ökonomischen Fachunterricht. In den einschlägigen Instituten und Abteilungen an den Universitäten in den alten Bundesländern wies die wirtschaftspädagogische Forschung dieser Jahre, die sich überwiegend an den curriculumtheoretischen Überlegungen Robinsohns (1967) orientierte, durchaus ähnliche Zielrichtungen aus.

Allerdings firmierten diese hier unter Begriffen wie Fachdidaktik der Wirtschaftslehre (Dauenhauer, 1978), Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (Twardy, 1983), Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts (Achtenhagen, 1984) oder Wirtschaftsdidaktik (Reetz, 1984).

Die Termini „Fachdidaktik“ oder „Wirtschaftsdidaktik“ waren im Sprachgebrauch der DDR-Pädagogik nicht üblich. Aus heutiger Sicht meine ich, dass mit der damaligen Einengung des Gegenstandes und dem Abstellen auf den Begriff der Unterrichtsmethodik curriculumtheoretische Überlegungen und Diskussionen, wie sie ein Didaktikbegriff im weitesten Sinne impliziert, bewusst ausgelagert wurden. Der Methodikbegriff stellte von vornherein und im stärkeren Maße auf die Umsetzung der in staatlich sanktionier-

ten Lehrprogrammen fixierten normativen Zielstellungen ab. Letztere einer kritischen Analyse zu unterziehen, war nicht die Intention des Staatssekretariats für Berufsbildung oder anderer Institutionen des DDR-Bildungswesens, die dafür verantwortlich zeichneten. Persönliche Erfahrungen in der Lehrerweiterbildung in diesen Jahren, scheinen mich in dieser Annahme zu bestätigen.

Das disziplinkonstituierende und disziplinprägende Merkmal der Theorie einer Unterrichtsmethodik und somit auch der Methodik ökonomischer Lehrgegenstände war *Inhaltlichkeit* (vgl. hierzu vor allem Drechsel et. al. 1985).

Das Konstrukt der Inhaltlichkeit wies vor allem zwei Komponenten aus: Inhaltlichkeit stellte zum einen auf die Bezugswissenschaft ab (das waren in diesem Falle natürlich die marxistischen Wirtschaftswissenschaften) und zum anderen auf die im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung vom ökonomischen Facharbeiter (als dem Berufsträger) zu leistende Arbeit, d.h. hier auf die kaufmännisch-verwaltenden Tätigkeiten.

Wenn man so will, so wurde über diesen Ansatz bereits eine Verschränkung von Wissenschafts- und Handlungsorientierung und letztendlich von Kasuistik und Systematik zur Diskussion gebracht, die die Wirtschaftspädagogik im deutschsprachigen Raum auch heute wieder ganz aktuell tangiert, nämlich dann, wenn es um die didaktisch-methodische Bewältigung lernfeldstrukturierter Curricula geht (vgl. hierzu z.B. Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H:D. 1999; Bader/Sloane 2002).

Allerdings lag das Schwergewicht der Unterrichtsmethodikforschung am Berliner Wirtschaftspädagogiklehrstuhl damals eindeutig auf der Analyse der Bezugswissenschaften. Wissenschaftsorientierung war in den dort verfassten Arbeiten weitaus stärker angesagt als Handlungsorientierung. In gleicher Weise defizitär waren die Anteile der empirischen Forschung. Ein hermeneutisches Herangehen überwog bei weitem.

Der Theorie einer Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände wurden vor allem *zwei zentrale Funktionen* zugesprochen:

- So sollten aus ihrer Entwicklung heraus Impulse für wissenschaftliche Verallgemeinerungen auf einer metatheoretischen Ebene hervorgehen. In der berufspädagogischen Forschung der DDR war diese Abstraktionsebene mit der „*Didaktik des beruflichen Unterrichts*“ besetzt, einer Forschungs- und Lehrdisziplin, die faktisch als kognitives Verbundstück zwischen dem Modell einer Allgemeinen Didaktik (Klingberg, 1982) und der Theorie einer Unterrichtsmethodik fungierte. In ihr ging es um Kategorien und Aussagen über Lehr-Lernprozesse, die abgehoben von jedweden Fachbezug beruflichen Unterricht an sich reflektierten, unabhängig davon, ob es sich dabei um ökonomische, technische, agrarwissenschaftliche oder andere Lehrgegenstände handelte. Annähernd vergleichbare Ansätze in der zeitgleichen wirtschafts-pädagogischen Forschung in den

alten Bundesländern finden sich bei Dikau, der von einer „Didaktik der Berufsbildung“ spricht (Dikau/ Squarra 1991, S.40ff.) oder bei Zabeck und da im Besonderen in seiner 1984 verfassten Monographie „Didaktik der Berufserziehung“. Zabeck setzt sich in dieser seiner Schrift übrigens auch mit den Grundlagen einer marxistischen Wirtschaftslehre auseinander, polemisiert gegen Brakemeier und andere (Zabeck, 1984, S. 166 ff.). Der Blick gen Osten, wo diese Dinge originär und mit Praxisrelevanz betrieben wurden, schien ihm aber sichtlich verstellt. Zumindest finden die dortigen Anstrengungen bei ihm keine Erwähnung.

- In ihrer zweiten und eigentlich zentralen Funktion aber sollte mit der Theorie einer Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände den Lehrkräften in der Schulpraxis ein wissenschaftlich begründetes Instrument für ein effektives unterrichts-methodisches Handeln zur Verfügung gestellt werden, das in der Tat oft bis zu Handlungsanleitungen ausgearbeitet war. Diese wurde als „Methodische Empfehlungen“ für ein jeweils konkretes Fach veröffentlicht und damit den Lehrkräften zugänglich gemacht (vgl. z.B. Squarra/Rotport 1979). Der materialistischen Auffassung von der gesetzmäßigen Determiniertheit des Unterrichtsprozesses folgend, konnte die theoretische Grundlage für die Formulierung solcher methodischer Empfehlungen nur in allgemeinen und wesentlichen, also gesetzmäßigen Zusammenhängen in dem von der Unterrichtsmethodik reflektierten Objektbereich liegen. Vom Primat des Materiellen gegenüber dem Ideellen ausgehend, galt es daher in einem ersten Schritt der Analyse die spezifischen Wirkungsbedingungen für solche Gesetzmäßigkeiten aufzudecken. Gemäß dem bereits vorn diskutierten zentralen Merkmal der Theorie einer Unterrichtsmethodik, nämlich der Inhaltlichkeit in ihrer zweidimensionalen Struktur, mussten sich diese Wirkungsbedingungen aus der Analyse der Bezugswissenschaft, d.h. den marxistischen Wirtschaftswissenschaften und ihren methodologischen Grundlagen, sowie aus der Analyse der vom kaufmännischen Angestellten zu bewältigenden ökonomischen Tätigkeiten ergeben. Im ersten Falle war das Resultat ein System methodik-relevanter Merkmale (Schink/Squarra 1982). Unter diesem Begriff subsumiert wurden z.B. solche Spezifika ökonomischer Lehrgegenstände wie deren nicht unmittelbar gegebene anschauliche Gegenwart im Unterricht, ihre hochgradige Komplexität und Verflochtenheit und ihre relativ geringe Halbwertszeit. Insgesamt wurden neun solcher Bestimmungsmerkmale erkannt und hinsichtlich ihrer unterrichtsmethodischen Relevanz untersucht. Die Analyse der zweiten Komponente der Inhaltlichkeit, den ökonomischen Tätigkeiten kaufmännischer Angestellter, führte nicht zu einem gleichermaßen klaren Resultatsnachweis, zeitigte aber dennoch Ergebnisse, die dann im Kontext mit den methodik-

relevanten Merkmalen die Formulierung erster gesetzmäßiger Zusammenhänge des ökonomischen Fachunterrichts zuließen. Exemplarisch für derartige Gesetzmäßigkeiten, die in ihrer ersten Erkenntnisstufe als invariante Zusammenhänge bezeichnet wurden (Klauser/Squarra 1986), stehen z.B. Aussagen zu den spezifischen Formen der Anschauungsbildung im wirtschaftsberuflichen Unterricht, die sich vor allem aus der der Ökonomie eigenen Dialektik von sachlich gebundener Form und sozialem Inhalt ergeben.

Anhand solcher Formulierungen wird bereits gut nachvollziehbar, dass die Analyse der Wirkungsbedingungen für solche invarianten Zusammenhänge konsequent auf der methodologischen Grundlage der materialistischen Philosophie und Erkenntnistheorie erfolgte. Methodologische Grundpositionen, wie die soeben angesprochene Dialektik von Inhalt und Form des Ökonomischen, aber z.B. auch die Zusammenhänge von Abstraktem und Konkretem, von Sinnlichem und Rationalem oder von Historischem und Logischem hatten ihren gemeinsamen Bezugspunkt im Paradigma des ideellen Abbilds bzw. der Widerspiegelung einer objektiv existierenden Realität. Für konstruktivistische Denkansätze wie sie seit Mitte der 90er Jahre in der fachdidaktischen Forschung anzutreffen sind, d.h. für ein Verständnis von Unterricht als subjektiver Konstruktion bzw. Rekonstruktion gesellschaftlich legitimer Bilder von Welt und eine damit gleichermaßen postulierte Ausdehnung der Handlungs- und Entscheidungsfreiräume für die Lernenden (vgl. z.B. van Buer 1990; Gerstenmaier/Mandl 1995; Dubs 1995, 1996) boten diese Widerspiegelungsprozesse keinen Raum.

Waren das System methodikrelevanter Merkmale und die auf seiner Grundlage formulierten invarianten Zusammenhänge des ökonomischen Fachunterrichts eher deskriptiven Charakters, so besaßen die bereits erwähnten Leitsätze und Handlungsanleitungen, die auf dem Ersteren aufbauten, eine stark präskriptive Natur. Das heißt hier schlug der normative Charakter der DDR-Pädagogik bis auf die Ebene des Unterrichtsmethodischen durch.

Das geschah zwar nicht mit gleicher Gewalt wie im Bereich der Lernziele und -inhalte, denn methodisch-mediale Entscheidungen sind nun einmal nicht linear, stringent und lückenlos durch Deduktionen aus vorpädagogischen Normen abzuleiten bzw. zu sichern.

Vielmehr ist ein Deduzieren auf der unterrichtsmethodischen Ebene jeweils flankiert durch eine Reihe von Zusatzentscheidungen, die den Deduktionshypothesen immer eine gewisse Unschärfe verleihen (vgl. dazu vor allem Meyer 1972, S. 48). Dessen unbenommen aber waren die damals formulierten methodischen Leitsätze in ihrer Gesamtheit durch eine außerpädagogische Sinn-Norm geprägt, in der Fachwissenschaftliches (in diesem Falle Wirtschaftswissenschaftliches), Weltanschauliches und Ideologisches zu einer nicht mehr auftrennbaren Einheit verschmolzen. Der Auszubildende

wurde dabei eher als Objekt denn als Subjekt von Bildungsbemühungen gesehen (Erpenbeck/Weinberg, 1996, S. 18).

Ein essenzieller Aspekt der unterrichtsmethodischen Forschung im Wissenschaftsbereich Wirtschaftspädagogik war in den 70er und 80er Jahren die internationale Kooperation. Im Wesentlichen bezogen sich die gemeinsamen Forschungsaktivitäten auf die Partnerlehrstühle an den Universitäten und Hochschulen der RGW-Länder. Über die jährlich stattfindenden Tagungen der internationalen Arbeitsgruppe „Methodik ökonomischer Lehrgegenstände“ hinaus, der Wissenschaftler aus Bulgarien, Polen, Rumänien, der Slowakei, Tschechien und Ungarn angehörten, gab es über Jahrzehnte hinweg des Weiteren viele bilaterale wissenschaftliche Kontakte und Maßnahmen unter anderem auch mit Wissenschaftlern aus der ehemaligen Sowjetunion, Jugoslawien und Schweden.

Eine Reihe dieser Kontakte wurde auch nach der Wiedervereinigung vom jetzigen Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. h.c. van Buer weitergeführt und ausgebaut. Beredtes Zeugnis dafür war z.B. die 1996 in Berlin durchgeführte Sommerakademie „Entwicklung der Wirtschaftspädagogik in den osteuropäischen Ländern“, an der zahlreiche Wissenschaftler der oben genannten Länder teilnahmen.

3. Resümee

Eine Betrachtung aus der Retrospektive zeigt, dass die wirtschaftspädagogische Forschung in der DDR, die ja ausschließlich am Berliner Lehrstuhl angesiedelt war, in den 70er und 80er Jahren ihren absoluten Schwerpunkt in der unterrichtsmethodischen Forschung hatte.

Diese vorherrschende fachdidaktische Orientierung stellte eine „Verkürzung“ der damals im deutschsprachigen Raum üblichen wirtschaftspädagogischen Forschungsperspektive dar und führte in der DDR-Pädagogik zu einem „engeren Begriff“ von Wirtschaftspädagogik.

Stellt man die in den 70er Jahren am Berliner Lehrstuhl betriebene Unterrichtsmethodik-Forschung der fachdidaktischen Forschung in der damaligen Bundesrepublik gegenüber und sieht man einmal von der Ideologisierung der Lerninhalte in der DDR-Schule ab, so sind durchaus eine Reihe vergleichbarer Ansätze festzustellen. Sie erwachsen vor allem aus der in dieser Zeit in beiden Teilen Deutschlands dominierenden Perspektive einer Wissenschaftsorientierung.

Auch in der ersten Hälfte der 80er Jahre mit der immer stärker werdenden Hinwendung zum Konzept der Handlungsorientierung, das in der DDR-Pädagogik stärker unter dem Begriff der Tätigkeitsorientierung firmierte, gab es hinreichend Parallelen in den Forschungsansätzen.

Basierte diese Forschung in den alten Bundesländern vor allem auf einer theoretischen Verankerung in der Handlungstheorie (vgl. hierzu vor allem

Dewey 1964, 1974; Werbik 1978; Hofer 1981 und andere) und der Kognitionspsychologie (vgl. hierzu vor allem Piaget 1973, 1988; Aebli 1980; Dörner 1987), so lagen dem „Tätigkeitskonzept“ des „Ostens“ der streng materialistische Ansatz der Marxschen Aneignungskonzeption und die sowjetische Tätigkeitspsychologie (vor allem Rubinstein 1961; Leontjew 1982; Galperin 1969, 1979) bzw. arbeitspsychologische Positionen – vor allem von Hacker (1986) – zugrunde.

Trotz der unterschiedlichen philosophisch-erkenntnistheoretischen Grundlegung, die aber z. B. von Laur-Ernst bereits 1984 dahingehend relativiert wurde, dass sie der primär „objektiven Befangenheit“ der Tätigkeitspsychologie eine primär „subjektive Befangenheit“ der Kognitionspsychologie gegenüberstellte (Laur-Ernst, 1984, S. 202), sind jedoch auch die Gemeinsamkeiten bzw. Konvergenzphänomene beider Konzepte nicht zu übersehen (ich erinnere hier z.B. an die Arbeiten von Schurer 1985 und Seeber 1992).

Sie liegen vor allem darin, dass sowohl die Kognitions- wie auch die Tätigkeitspsychologen die aktive, tätige „Auseinandersetzung mit der Umwelt als Ausgangspunkt jeder Bewusstseinsbildung, jeder Denk- und Handlungsfähigkeit“ (Laur-Ernst, 1984, S. 201) begreifen. Auf der Ebene der Konstruktion von Unterricht manifestierten sich diese Gemeinsamkeiten dann sowohl in der Bundesrepublik als auch in der DDR in solchen Postulaten wie Ganzheitlichkeit, Erfahrungsbezogenheit oder Interaktionsbetontheit.

Während jedoch das Konzept der Handlungsorientierung in den alten Bundesländern bereits mit Beginn der 80er Jahre in zahlreichen Modellversuchen, z.B. zur Lernbüroarbeit oder zur Ausbildung in Übungs- und Juniorenfirmen seine schulpraktische Umsetzung erfuhr – erinnert sei z.B. an die nahezu flächendeckende Lernbüroausbildung in Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage der theoretischen Konzepte von Kaiser (1987) und Halfpap (1983) – stand das Problem der Implementation komplexer Lehr-Lernarrangements an den wirtschaftsberuflichen Schulen in der DDR ausgangs der 80er Jahre noch zur Lösung an.

Abschließend muss sich mir natürlich die Frage stellen: *Was bleibt oder hätte bleiben sollen?* Ein wenig anspruchsvoller formuliert und aus der Sicht der Hegelschen Dialektik, die ja in der marxistischen Philosophie einen besonderen Stellenwert hatte, also die Frage nach dem Resultat der Negation, mithin die Frage nach dem Bewahrenswerten oder dem Vernünftigen, das seine Identität mit dem Wirklichen sucht. Ich sehe eine mögliche Antwort darauf vor allem in zwei Momenten:

- 1 In einer Fachdidaktik-Forschung, die den letztendlichen Adressaten, die Lehrkräfte an der beruflichen Schule, stärker mit einbezieht. So zeichnete sich gerade die Unterrichtsmethodik-Forschung in der DDR dadurch aus, dass sie durch eine Forschungsgruppe gestützt wurde, der neben dem

wissenschaftlichen Personal des Lehrstuhles ca. 40 Lehrkräfte und Schulfunktionäre wirtschaftsberuflicher Schulen angehörten. Man traf sich jährlich zweimal im Plenum, zwischenzeitlich tagten in einem ca. vierteljährlichen Abstand die Untergruppen zu den Methodiken der einzelnen Fächer wie Wirtschaftslehre, Rechnungswesen usw. Eine derartige Zusammenarbeit von Theoretikern und Praktikern führte nicht nur zu einer starken Akzentuierung der angewandten oder überführenden Forschung, die ihr Ergebnis in zahlreichen methodischen Empfehlungen und Unterrichtsmaterialien hatte, sondern war auch ein Unterpfand dafür, dass Texte unterrichtsmethodischen und didaktischen Inhalts in einer für die Adressaten jederzeit verständlichen Sprache verfasst wurden.

- 2 Ein weiteres Moment, in welchem sich Bewahrungswertes der DDR-Wirtschaftspädagogik äußern könnte, wäre eine Ausbildung künftiger Diplom-Handelslehrer, die mehr Schulnähe atmet. Dieses Postulat beziehe ich nicht nur auf die hohe Effektivität des vorn dargestellten Systems der Praktika am damaligen Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität, sondern impliziere darin auch Proportionen vor allem im Verhältnis von wirtschaftswissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen, die stärker durch die Profession des Lehrers und weniger durch die des „kleinen oder verkleinerten Wirtschaftswissenschaftlers“ geprägt sind.

Literatur

- Achtenhagen, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.
- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Stuttgart.
- Bader, R./Sloane, P.F.G. (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn.
- Beck, Klaus (2006): Standards – ein Mittel zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung. In: Wirtschaft und Erziehung 2/2006, S. 44-54, Wolfenbüttel.
- Buer, J. van (1990): Pädagogische Freiräume des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Frankfurt.
- Dauenhauer, E. (1978): Didaktik der Wirtschaftslehre. Paderborn.
- Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. Braunschweig.
- Dewey, J. (1974): Psychologische Grundlagen der Erziehung. München/Basel.
- Dikau, J./Squarra, D. (1991): Didaktik der Wirtschaftslehre – eine Didaktik der Berufsbildung. In: Brennpunkt lehrerbildung Heft 11/1991, FU Berlin.
- Dörner, D. (1987): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart.
- Drechsel, K./Lohse, H. et al. (1985): Theorie und Methodologie der Wissenschaftsdisziplin Unterrichtsmethodik. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung 19 (1985) S. 52 ff.
- Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 889-903.

- Dubs, R. (1996): Selbstorganisiertes Lernen: Entsteht ein neues Dogma? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1 (1996), S.1-5.
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1996): Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster/New York.
- Galperin, P. J. (1969): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. Berlin.
- Galperin, P. J. (1979): Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Probleme der Lerntheorie. Berlin. S.29-42.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 867-888.
- Hacker, W. (1986): Arbeitspsychologie. Bern/Stuttgart/Toronto.
- Halfpap, K. (1983): Dynamischer Handlungsunterricht. Ein handlungstheoretisches Didaktik-Modell. Darmstadt.
- Hofer, M. (Hrsg.) (1981): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. München/Wien/Baltimore.
- Huisinga, R./Lisop, I./Speier, H.D. (Hrsg.) (1999): Lernfeldorientierung. Frankfurt/Main.
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.) (1987): Handlungsorientiertes Lernen in Kaufmännischen Berufsschulen. Didaktische Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten im Lernbüro. Bad Heilbrunn.
- Klauser, F./Squarra, D. (1986): Zur Erforschung invarianter Zusammenhänge im Objektbereich der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung 20 (1986), S. 69-74.
- Klingberg, L. (1982): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin.
- Laur-Ernst, U. (1984): Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Frankfurt/Main.
- Leontjew, A. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin.
- Meyer, H.L. (1972): Einführung in die Curriculum-Methodologie. München.
- Piaget, J. (1973): Psychologie der Intelligenz. Zürich.
- Piaget, J. (1988): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt/Main.
- Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Robinson, S.B (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied.
- Rubinstein, S. L. (1961): Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin.
- Schink, A./Squarra, D. (1982): Methodik des ökonomischen Fachunterrichts. Berlin.
- Schurer, B. (1985): Lerntätigkeit und Lerngegenstand in der arbeitsmotorischen Unterweisung. Voraussetzungen, Implikationen und Möglichkeiten der handlungsparadigmatischen Begründung einer lernerzentrierten Didaktik des arbeitsmotorischen Lernprozesses. Köln.
- Seeber, S. (1992): Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz durch den Einsatz tätigkeitsorientierter Aufgaben komplexen Charakters in der beruflichen Erstausbildung von Industriekaufleuten. Unveröffentlichte Dissertation am Institut für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin.

- Squarra, D./Rotport, M. (1979): Methodische Hilfe für das Unterrichtsfach Politische Ökonomie, Zentralstelle für Bildung des Ministeriums für Verkehrswesen. Berlin.
- Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, Band 3/Teil I. Düsseldorf.
- Werbik, H. (1978): Handlungstheorien. Stuttgart.
- Zabeck, J. (1984): Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg.

Die Wiederaufnahme der Handelslehrausbildung am Hochschulort Berlin 1946

Herbert Hanke

Die Wirtschaftshochschule Berlin ging mit der Zerschlagung des faschistischen Deutschen Reiches unter. 1946 erfolgte die Eingliederung als wirtschaftswissenschaftliche Fakultät in die Berliner Universität, die wenig später in Humboldt-Universität zu Berlin umbenannt wurde. Mit der Namensgebung sollte an die 16 Monate erinnert werden, in denen Wilhelm von Humboldt das Kulturwesen in Preußen geleitet hat. In dieser kurzen Zeit hat er nicht nur wesentliche Maßnahmen in dem gesamten ihm unterstellten Bereich durchgeführt und das preußische Erziehungswesen reformiert, sondern auch die Universität Berlin ins Leben gerufen. Diese Gründung atmete den schöpferischen und humanistischen Geist Humboldts. Dieses Ideal stand am Anfang der Entwicklung jenes neuen demokratischen Deutschland, das ja nicht 1946 geschaffen wurde, sondern sich erst in schwierigen und langen Auseinandersetzungen nicht nur vom Nationalsozialismus, sondern auch von den obrigkeitstaatlichen Gepflogenheiten lösen musste.

Es war nach meiner festen Überzeugung ein Glücksfall, dass sich Prof. Dr. Richard Fuchs für die Handelslehrausbildung in Berlin engagierte. Sein Aufbauwille und seine sachlich-kritischen Erfahrungen dürfen hier nicht unerwähnt bleiben. Ihm kommt das Verdienst zu, die positiven Traditionen des Wirtschaftspädagogischen Seminars der ehemaligen Wirtschaftshochschule Berlin aufgenommen und als Direktor des Instituts für Wirtschaftspädagogik 1946 wesentlich beeinflusst zu haben. Selbst Studierender am Wirtschaftspädagogischen Seminar, später Handelslehrer und Schulrat in Berlin-Neukölln, 1933 von den Nazis als SPD-Mitglied entlassen, stellte er seine praktischen Erfahrungen nach 1945 der Zentralverwaltung für Volksbildung zur Verfügung, leitete das Ressort Berufs- und Fachschulwesen und gründete 1946 das Institut für Wirtschaftspädagogik innerhalb der Universität. Er versuchte die Ausbildungsstrukturen zu optimieren und den Bedarf an Handels- und Berufsschullehrern der Praxis anzupassen. Er forderte, dass die Berufsschullehrer an Universitäten ausgebildet werden. Damals keineswegs selbstverständlich. Mehr noch: Das wissenschaftliche Studium für das Handelsschul- und Berufsschullehramt sollte – so eine seiner Forderungen – zum berufswissenschaftlichen Studium ausgebaut werden. Das heißt wer Handelslehrer werden will, studiert nicht mehr Betriebswirtschaft und setzt die Pädagogik oben drauf – wie er es noch selbst am Wirtschaftspädagogischen Seminar in Berlin praktiziert hatte, sondern der Handelslehrer studiert von Anfang an Wirtschaftsfächer und die pädagogischen Disziplinen parallel für den Schuldienst. Er überzeugte seine Fachkollegen, thematische Vorlesungen

und Seminare für Lehrer-Studenten zu halten und so die auf sechs Semester angesetzte Ausbildung optimal zu nutzen.

Aus heutiger Sicht muss angemerkt werden, dass Professor Fuchs die Wirtschaftspädagogik in einem weiten Sinn verstand. Auch die Berufs- und Betriebspädagogik sowie die Aus- und Weiterbildung im Betrieb, die Erwachsenenbildung schloss er ein. Somit vereinigte er an seinem Institut für Wirtschaftspädagogik sowohl die Handelslehrausbildung als auch die Ausbildung von Gewerbelehrern der Fachrichtungen Metall/Bau/Holz/Elektro/Textil/Bekleidung sowie Hauswirtschaft. Wirtschaftspädagogik war zuständig für die Erforschung der Gesetzmäßigkeiten pädagogischer Prozesse im Betrieb, bei der die *Gesamtheit* wirtschaftlicher Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen erfasst und verarbeitet werden muss. Das Hauptaugenmerk seiner Vorstellungen von Wirtschaftspädagogik richtet sich damit auf die Sicherung einer pädagogisch zweckmäßigen Arbeit mit den berufstätigen Menschen im Wirtschaftsleben, d.h. in allen Bereichen des betrieblichen Geschehens und in *allen* Formen und Etappen der Tätigkeit in der Wirtschaft.

In seiner Schrift „Neugestaltung des Berufs- und Fachschulwesens“ heißt es auf S. 16:

„Wir müssen von jedem Werkstätigen verlangen, dass er die wirtschaftlichen Zusammenhänge im Betrieb und in der Volkswirtschaft erkennt. Das ist zum Verständnis seiner Teilarbeit ebenso erwünscht wie für seine Mitarbeit im demokratischen Staate. Aus den Kreisen der werktätigen Jugend sollen die Männer und Frauen hervorgehen, die kontrollierend und planend beim Betriebsgeschehen mitwirken, die Verständnis für die wirtschaftlichen Vorgänge und Maßnahmen aufbringen.“

Ein zweiter Aspekt der Bemühungen von Professor Fuchs liegt im Bestreben, den Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung aufzuarbeiten. Er begründet dies in seiner erwähnten Schrift mit dem Hinweis, dass wirtschaftliche Unterweisungen für die allgemeine Volkserziehung unerlässlich seien. Seine Auffassung gipfelt in der Feststellung, die berufliche Bildung wachse als Hauptbestandteil der Spezialbildung des Menschen in gleich starkem Maße wie die Allgemeinbildung. Aufgabe und Verantwortung in der Gesellschaft sei immer mit einer speziellen Tätigkeit, mit speziellen psychischen Funktionen verbunden, die erlernt werden müssten. Spezielle Kenntnisse, Erkenntnisse und Erkenntnismittel – so Fuchs weiter – werden immer auf einem Fundament allgemein entwickelter Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf einem gewissen Allgemeinwissen-System angesiedelt sein. Dabei sind die Allgemeinbildung und die spezielle Ausbildung sowie eine organisierte Weiterbildung notwendige und ineinander greifende Phasen, die ein gut organisiertes System dynamischer, permanenter und adaptiver Bildungsbestrebungen darstellen. Lernen und Arbeiten, Allgemeinbildung und Berufsbildung sind also nicht mehr nur aufeinander folgende Stufen, sondern auf einer bestimmten Entwicklungsstufe einsetzende und dann einander ständig begleitende Tätigkeiten und Prozesse. Bei solch einem Verhältnis von

Allgemeinbildung und Berufsbildung geht es darum – so die Auffassung von Richard Fuchs – den Strukturzusammenhang didaktischer, methodischer und psychologischer Funktionen so zu gestalten,

- dass sich das Wissenssystem des Lernenden nicht aus zwei getrennten Säulen aufbaut (Allgemeinwissen/Spezialwissen),
 - sondern dass sich in dieses System Elemente der Spezialbildung, auf dem Fundament der Allgemeinbildung beruhend, einfügen werden, so dass sich beide Elemente wechselseitig ergänzen, vertiefen und erweitern.
- Zitiert von Fuchs a.a.O., S. 16:

„Bei dieser Bildungsaufgabe tritt die Sinnlosigkeit der Bezeichnung Allgemeinbildung als Gegensatz zur Berufsbildung deutlich in Erscheinung. Wirtschaftliche Unterweisungen sind für die allgemeine Volksbildung unerlässlich.“

1952 ergeben sich neue strukturelle Veränderungen für die Wirtschaftspädagogik. Die Ursachen sind vielfältiger Natur. Richard Fuchs ist 1951 aus Alters- und Gesundheitsgründen ausgeschieden. Peter Sesterhenn – neu ins Amt berufen und ohne Bindungen zur Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät – nutzt die Hochschulreform zum Wechsel an die seit 1946 bestehende Pädagogische Fakultät. Das Institut nennt sich jetzt Institut für Berufspädagogik. Hintergrund ist die von der DDR favorisierte Einheitsschulbewegung. Lehrer der Ausbildungsstufen werden an Universitäten (später auch an Pädagogischen Hochschulen mit Promotionsrecht) immatrikuliert. Zur jeweiligen Fachausbildung kooperiert die Pädagogische Fakultät mit der entsprechenden Fachfakultät.

Die Schulstruktur in der DDR hatte sich ab 1946 – Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule – verändert. Es gab keine Handelsschulen bzw. Wirtschaftsvollschulen mehr – weder privat noch staatlich/kommunal. Es existierten nur Berufs- oder Fachschulen. Diese waren staatlich/kommunal oder betrieblich (VEB/HO/Konsum) geleitet. Es gab kaufmännische Berufsschulen in größeren Städten oder Berufsschulen mit Abteilungen für Wirtschaft/Handel in kleineren Kreisstädten.

Im Zuge der Hochschulreform wird das Studium der Diplom-Handelslehrer auf acht Semester erweitert, und neben den schulpraktischen Übungen in kleinen Studiergruppen werden obligatorische Betriebs- und Schulpraktische Wochen zwischen den Semestern eingerichtet. Die Berufsschullehrer-ausbildung wird für die gesamte DDR auf wenige Universitäten konzentriert, zunächst nur auf Berlin und Dresden. Zwischen beiden Einrichtungen gibt es enge wissenschaftliche Zusammenarbeit und Erfahrungsaustausch sowie einen gut funktionierenden wissenschaftlichen Beirat. Rückschauend ist anzumerken, dass unter dem Institut für Berufspädagogik von 1952 – 1968 die stärkste Konzentration und Intensität der Berufsschullehrerausbildung erfolgt – zeitweise werden an der Humboldt-Universität Berlin jährlich 500 immatrikulierte Studenten ausgebildet.

In die Phase der Existenz des Instituts für Berufspädagogik fallen bedeutende Veränderungen der Berufs- und Qualifizierungsstruktur der Lernenden aufgrund der umfassenden Rationalisierung/Automatisierung der Wirtschaftsprozesse. Eine zielgerichtete Neuprofilierung der Ausbildung an Universitäten mit Konsequenzen für die Neubestimmung ihres Bildungs- und Erziehungsinhalts ist erforderlich. Eng verbunden damit ist die Betonung jener Unterrichtsmethoden, die zur Aktivierung der subjektiven Lernprozesse führen, wie Fallmethoden, Planspiele, Arbeit mit Arbeitsblättern und Wissensspeicher, Programmierung u.ä. Im Mittelpunkt unserer Forschungen standen somit in den 60iger Jahren die Beziehungen zwischen Fachwissenschaft und Fachmethodik.

Ich habe damals den Standpunkt vertreten, dass im System der pädagogischen Wissenschaften drei Abstraktionsebenen zu unterscheiden sind. Sie werden gekennzeichnet durch die

1. allgemeine Pädagogik,
2. die Spezialgebiete der Pädagogik und
3. die Fachmethodiken.

Die allgemeine Pädagogik bestand zumindest in der DDR erst in Ansätzen. Auch die speziellen Disziplinen der Pädagogik waren nicht als geschlossenes logisches System entstanden und gliederten sich entweder nach den Altersstufen des Menschen oder nach Institutionen der Bildung und Erziehung. Die Fachmethodiken, die den Unterricht zum Gegenstand besonderer Untersuchungen machen, haben sowohl enge Beziehungen zur Fachwissenschaft als auch zu den anderen pädagogischen Wissenschaften.

Für mich ist die Methodik eines Unterrichtsfaches somit als Spezialdisziplin der Pädagogik die Lehre von den Zielen, dem Inhalt, den Gesetzen, Regeln von der Organisation und den Formen der Unterrichtsarbeit in diesem Fach. Der Unterricht ist dabei ein einheitlicher Prozess zu Verstehen und dient der Erziehung und Bildung. Die Fachmethodiken sind deshalb die konkretesten der pädagogischen Wissenschaften und haben als Grenzwissenschaften die Aufgabe, Bindeglied zwischen Pädagogik und Fachwissenschaft zu sein. Ihre Aufgabe ist es, die Fachwissenschaften für den Menschen fasslich, anschaulich und bewusst zu machen und somit den Menschen die wichtigsten geistigen Werkzeuge, das Wissen und Können, zu erschließen.

Ein wesentliches Merkmal jedes Wissensgebietes wird in seiner Systematik gesehen, die durch die eigene Problematik und spezifische Fragestellung bedingt ist. Dieses allgemeine Gefüge lässt ganz bestimmte Begriffe, Gesetzmäßigkeiten und Regeln in diesem Wissensgebiet so hervorheben, dass sie in irgendeiner Art und Weise immer das Denken des Wissenschaftlers bei der Bearbeitung von Problemen des Wissensgebietes beeinflussen. Die Begriffe bilden dabei die logischen Stützpunkte der Erkenntnis in dem jeweiligen Wissensgebiet. Sie übernehmen die Funktion von Kategorien und

können unter Berücksichtigung der bestehenden kausalen Zusammenhänge und Beziehungen zum System des Wissensgebietes weiterentwickelt werden, das als Strukturbild dargestellt werden kann.

Wollen wir als Pädagogen einen wissenschaftlichen Gegenstand für den Unterricht verwertbar machen, muss die Fachmethodik in die Methodologie des Gegenstandes eindringen. Die Methodologie gibt die Prinzipien für das Erfassen eines Forschungsgegenstandes an. Ihr Ziel ist es, die Struktur der Aussagen *und* die Methodenstruktur in einem Gegenstandsbereich zu erkennen. In ihrer Einheit bilden dann die strukturierten Aussagen und die Methodenstruktur den Inhalt des Fachwissens in einem Wissensgebiet. Die methodologische Analyse richtet sich im Zusammenhang mit dem Aufdecken von Aussagen und Methodenstrukturen eines Wissensgebietes zum Zwecke pädagogischer Verwertbarkeit zwangsläufig zugleich mit auf die gesamte Wechselwirkung der Entwicklung des Wissensgebietes und Entwicklung der entsprechenden Praxis.

Im Ablauf einer methodologischen Analyse gilt es nun, die Strukturträger in einem Wissensgebiet zu finden. Das können Axiome, Gesetze, Prinzipien, Regeln sein. Durch das Aufdecken der Beziehungen zwischen den Strukturträgern lässt sich somit das System der betreffenden Wissenschaft erkennen und ableiten. Unter Beachtung didaktischer Überlegungen und Prinzipien wie der Fasslichkeit, der Anschaulichkeit, der Bewusstheit und Aktivität der Lernenden sowie unter Berücksichtigung psychologischer und gnoselogischer Erkenntnisse wie Altersbesonderheiten, Interessen, Neigungen, Begabungen und der sonstigen sozial-personalen Faktoren, die im Unterricht wirksam werden, angemessener Lernschritte und der Wechselwirkung von notwendigem Wissen und erforderlicher Redundanz, muss der Fachmethodiker die stofflichen Belange für seinen Unterricht zusammenstellen. Durch das Operieren mit den philosophischen und fachwissenschaftlichen Kategorien (Allgemeines/Besonderes/Einzernes; Zweck/Mittel; Ursache/Wirkung; Struktur/Verhalten u.ä.) wird die Möglichkeit gegeben, aus dem didaktisch-methodischen Gefahrenbereich der willkürlichen und zufälligen Stoffauswahl herauszukommen. Es sind somit zwei Effekte, die durch das Durchdringen eines Wissensgebietes mittels dieser Kategorien möglich werden; zum einen sind es die Stoffersparnis und damit die Auswirkungen auf die Stoff-Zeit-Relation, zum anderen können dadurch die Denkstrukturen (die Stoff-Weg-Beziehungen) transparent gemacht werden. Daraus resultiert, dass diese Kategorien gewissermaßen als Anfangs- und Endpunkte wirken und Zielpunkte jeder Fähigkeitsentwicklung sind.

Die Befähigung der Studierenden und späterer Berufsschullehrer zur methodologischen Analyse ihres Fachgebietes – das war die Aufgabe, die wir uns am Institut für Berufspädagogik bis zu seiner Auflösung 1968 gestellt hatten; denn diese Befähigung befreit Lehrerstudenten von jeglicher Routine. Diese Befähigung lässt sie mit der raschen Entwicklung von Wissenschaft