

Praxisnahes Studieren an der Berufsakademie in Baden-Württemberg – Anforderungen und Gestaltungsprinzipien aus lerntheoretischer Sicht

1. Problemstellung

„Große Gedanken brauchen nicht nur Flügel, sondern auch ein Fahrgestell zum Landen!“
(Neil Armstrong)

Gewiss bezog sich Neil Armstrong mit seiner Aussage nicht auf die Gestaltung praxisnaher Studiengänge, nichtsdestotrotz beschreibt dieses Bild anschaulich den „Praxischock“, den viele Absolventen des tertiären Bildungssektors beim Eintritt ins Arbeitsleben erleiden. Aus pädagogischen, ökonomischen und nicht zuletzt aus sozialpolitischen Gründen stellt sich daher die Frage, wie das für eine erfolgreiche „Landung“ in der Praxis erforderliche „Fahrgestell“ während des Studiums vermittelt werden kann. Schließlich zielt ein betriebswirtschaftliches Studium nicht auf das Bestehen einer Abschlussprüfung, sondern auf das Bestehen in der Unternehmenspraxis ab.¹ Als Lösungsstrategie wird nicht selten – insbesondere auch im Zuge der anstehenden Umstellung auf Bachelor- und Masterstrukturen im Hochschulbereich – ein verstärkter Praxisbezug in Form von Praxissemestern oder obligatorischen Pflichtpraktika gefordert.

Das Studium an der Berufsakademie in Baden-Württemberg zeichnet sich bereits in institutioneller Hinsicht durch seinen „dualen Charakter“ aus, da sich zwei gleichwertige Partner (Wirtschaft und Staat) die Qualifizierungsaufgabe teilen. Neben der staatlichen Studienakademie, die eine wissenschaftsorientierte, theoretische Ausbildung vermittelt, übernehmen die ausbildenden Unternehmen die Funktion des praxisorientierten Lernorts.

Diese institutionelle Ausgangssituation allein ist jedoch noch keine Garantie für die Qualität des Lernergebnisses. Nicht selten mangelt es an einer lernförderlichen Gestaltung der entsprechenden Lernumgebungen, was die Lernprozesse einer gewissen Beliebigkeit und Zufälligkeit unterwirft.²

¹ Vgl. Euler/Hahn, 2004, S. 377.

² Vgl. Dehnbostel, 2005, S. 378.

Aus dieser teilweise unbefriedigenden Situation heraus drängt sich die Frage auf, welche didaktisch-curricularen Bedingungsgrößen innerhalb des bestehenden institutionell-organisatorischen Rahmens der Berufsakademie beachtet bzw. weiter optimiert werden müssen, um sowohl einen individuellen Lernerfolg im Sinne eines Kompetenzaufbaus seitens der Studierenden zu realisieren als auch einen möglichst unmittelbaren Einsatz der erlernten Kompetenzen in betrieblichen Anwendungssituationen sicherzustellen.

Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst auf lerntheoretische Erkenntnisse und vorliegende Forschungsergebnisse der Berufsbildungsforschung zurückgegriffen. Die dort diskutierten didaktischen Fragestellungen sind – wenn auch mit Einschränkungen – auf das „duale Hochschulsystem“³ durchaus übertragbar, da die institutionellen Strukturen und Philosophien vom Erfolgsmodell des Dualen Systems der Berufsausbildung übernommen und auf die tertiäre Bildungsebene „kopiert“ wurden.⁴ In einem zweiten Schritt werden aus den Erkenntnissen zentrale Gestaltungshinweise auf didaktisch-curricularer Ebene abgeleitet. Diese konzeptionellen Überlegungen werden anschließend auf die Berufsakademie übertragen, insbesondere bezogen auf den Ausbildungsbereich Wirtschaft.

2. Zum Theorie-Praxis-Problem im tertiären Bildungsbereich

Im Hochschulbereich ist bis heute häufig eine Dominanz des Detail- und Definitionswissen und damit eine rezeptiv ausgerichtete Lehr-Lern-Praxis festzustellen. Diese zeichnet sich durch eine „naive Inhaltsbezogenheit“ aus, die sich in der Definition eines Kanons von Disziplinen bzw. in wissenschaftlichen Stoffgebieten äußert. Daraus ergeben sich bis heute Schwierigkeiten bei der Integration der Studierenden in die beruflichen Leistungsstrukturen, da das in einer solchen Vorlesungspraxis erworbene deklaratives Begriffswissen als solches keine „berufliche Tüchtigkeit“ gewährleistet.⁵ Nach den Erkenntnissen der modernen Lernpsychologie ist hierfür vor allem das Problem des „trägen Wissens“ verantwortlich, welches außerhalb des Lernkontextes – in diesem Falle der Universität, Fachhochschule oder Berufsakademie – nicht oder nicht angemessen angewendet werden kann und sozusagen an der Lernsituation „festklebt“⁶. Träges Wissen wird vornehmlich dann vermittelt, wenn eine wenig anwendungsbezogene, abstrakte und künstlich systematisierte Wissensvermittlung vor-

³ Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2005, S. 2.

⁴ Vgl. Deißinger, 2000, 2005; Wildmann, 2001, S. 95f.

⁵ Vgl. Zabeck, 1995, S. 221ff.; Apel, 1999, S. 30ff.

⁶ Euler/Hahn, 2004, S. 383.

herrscht.⁷ Denn das „Konglomerat verelementarisierte Einzelwissenschaften“ hat eine andere Gestalt als die konkreten Leistungsanforderungen in der Betriebspraxis.⁸ Demnach werden zu wenige Wissensstoffe vermittelt, die sich auf gesamt- und einzelwirtschaftliche Zusammenhänge beziehen bzw. die zur Erschließung solcher Zusammenhänge geeignet sind.⁹ In vielen Unternehmen ist bspw. seit Jahren eine zunehmende Prozessorientierung zu verzeichnen, während an den Bildungsinstitutionen weiterhin meist strikt nach dem klassischen Fächerprinzip gelehrt wird, welches sich am Prinzip der funktionalen Differenzierung orientiert und die spezifischen Schwerpunkte der Professoren in Forschung und Lehre widerspiegelt. Dies kann jedoch zu einer isolierten Wahrnehmung des betrieblichen Handlungsfeldes führen, wenn den Studierenden die Einbettung einzelner Vorlesungen in die gesamtbetrieblichen Zusammenhänge verschlossen bleibt und ihnen kein „Arbeitsprozesswissen“¹⁰ vermittelt wird. Dieser Sachverhalt wurde bereits bei der wissenschaftlichen Evaluation der Berufsakademie in den 90er Jahren bestätigt. Nur etwa die Hälfte der Studierenden (53%) war in der Lage, zur Lösung von praktischen Problemen das Fachwissen aus mehreren Fächern zusammenzubringen.¹¹

Aus der Transferforschung ist bekannt, dass Lernstoff immer dann positiv in das betriebliche Handlungsfeld übertragen werden kann, wenn während des Lernprozesses ein „systematisch strukturiertes kaufmännisch-wirtschaftliches Wissen“ aufgebaut wird, das als „Basis jeglicher ökonomischen Urteilsfähigkeit und jeder speziellen wirtschaftsberuflichen Handlungsfähigkeit“¹² gelten kann. Ein solches Strukturwissen besteht demnach nicht nur aus dem „deklarativen Wissen“ (Begriffswissen), sondern ist insbesondere durch das „prozedurale“ (Verfahrenswissen) und „konditionale Wissen“ (Bedingungswissen) geprägt.¹³ Doch wie kann eine solch kognitionspsychologisch wünschenswerte, transferfähige Wissensbasis systematisch aufgebaut bzw. gefördert werden?

⁷ Vgl. Stark/Gruber/Graf/Renk/Mandl, 1996, S. 23.

⁸ Vgl. Zabeck, 1968, S. 116.

⁹ Vgl. Zabeck, 1995, S. 225.

¹⁰ „Arbeitsprozesswissen bezeichnet die Kenntnis von den Elementen des betrieblichen Arbeitsprozesses und deren Zusammenwirken.“ – Fischer, 2005, S. 310.

¹¹ Vgl. Zimmermann, 1994, S. 85f.

¹² Zabeck, 1995, S. 228.

¹³ Vgl. Piezzi, 2002, S. 42.

3. Lernen als der Aufbau kognitiver Strukturen

Eine Antwort auf diese Frage bietet die konstruktivistische Lerntheorie an. Zum gemeinsamen Merkmal allen Lernens wird hierbei, dass in der Auseinandersetzung mit der Umwelt Erfahrungen erworben werden, die in der Zukunft die weiteren Aktivitäten des Lernenden beeinflussen. Damit ist Lernen eine relativ überdauernde Verhaltensänderung, die nicht durch Reifungsprozesse, sondern durch Aufnahme und Verarbeitung von Informationen entsteht. Dies korrespondiert mit den Erkenntnissen sowie Schlussfolgerungen der kognitiven Lernpsychologie in Anlehnung an PIAGET und AEBLI, nach denen „Denken“ (Vorlesung) und „Tun“ (praktische Anwendung) nicht in einem dualistischen Zusammenhang zueinander stehen, sondern vielmehr zwischen ihnen eine Wechselwirkung besteht.¹⁴ Damit wird der Lernprozess verstanden als die „bewusste Erweiterung und Verfeinerung der Handlungsschemata und deren kritisch-reflektierte Anwendung in praktischen Handlungssituationen.“¹⁵ Unter kognitiver Struktur versteht man „[...] ein Gefüge von Begriffen und Operationen, das im Bewusstsein des Individuums verankert ist, dort auch verändert werden kann und für künftige Erkenntnis- und Denkakte zur Verfügung steht, ja diese überhaupt erst ermöglicht. [...] Primäre Aufgabe des Lernens ist demnach, den Lernenden geeignete Strukturen zu vermitteln, die Erkenntnisse und Denken ermöglichen.“¹⁶ Durch den Prozess der Abstraktion werden Strukturmuster der vollzogenen Handlung verinnerlicht. Das Ergebnis stellen sog. „Handlungsschemata“ dar. Die in konkreten praktischen Handlungssituationen gewonnenen Fertigkeiten und Kenntnisse werden über die Abstraktion verallgemeinerungsfähig und somit transferierbar. *Wissenserwerb* bezieht sich demnach auf den Aufbau und die Erweiterung kognitiver Strukturen und *Wissensanwendung* auf die Rekonstruktion dieser vorhandenen Strukturen in einer neuen Situation.¹⁷

Demnach sind zwei Ausprägungen des Transferproblems zu unterscheiden: Einerseits (1) die Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen (Anwendungsproblem); andererseits (2) die Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen im Sinne eines Wissensaufbaus (Integrationsproblem).¹⁸ Dies unterstreicht die situative Bedeutung und die Verwendungsmöglichkeiten von Wissen und spiegelt den Grundgedanken des „situierten Lernens“ wider. Demnach können Erwerb und Nutzung von Wissen nicht vom spezifischen Kontext losgelöst werden. Dies legt die Vermutung nahe, dass die betriebliche Praxis als das (spätere) berufliche Anwendungsfeld der Studierenden auch systematisch in die Phase des

¹⁴ Vgl. Tramm, 1984.

¹⁵ Heeg/Münch, 1993, S. 212.

¹⁶ Hilligen, 1985, S. 102.

¹⁷ Vgl. Kremer, 2003, S. 155.

¹⁸ Vgl. Kremer/Sloane, 2001, S. 20; Zimmermann, 1994, S. 78.

Wissenserwerbs zu integrieren ist und eine duale Ausrichtung der Hochschulausbildung aus lerntheoretischer Sichtweise eigentlich unumgänglich ist, um „Denken und Tun, Aktion und Reflexion im Sinne eines handlungsorientierten Lernens miteinander zu verzahnen“¹⁹.

4. Zur Bedeutung von Denken und Handeln im Lernprozess an der Berufsakademie

(1) Die Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen (Anwendungstransfer)

Empirische Untersuchungen geben Anlass zur Vermutung, dass viele Studierende die Anwendbarkeit ihres Wissens in spezifischen Praxissituationen nicht von sich aus erkennen, wenn ihnen diese Verbindung zwischen Theorie und Praxis nicht zuvor explizit verdeutlicht wurde.²⁰ Daraus leitet sich die Forderung ab, dass der Anwendungstransfer in den Lehrveranstaltungen an der Berufsakademie aktiv vorbereitet werden sollte. Primär ist darauf zu achten, dass Wissen nicht additiv – und damit „träge“ – gespeichert wird. Vielmehr muss neues Wissen möglichst gut mit dem individuellen Vorwissen verknüpft werden. Dieser Forderung liegt die Vorstellung zugrunde, dass bei einer vernetzten Wissensstruktur in Anwendungssituationen die Aktivierung eines Netzknotens genügt, um das komplette Netzwerk zu abzurufen.²¹ Die Berufsakademie bietet mit ihren Rahmenbedingungen eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Möglichkeiten, um diese transferfördernden Maßnahmen umzusetzen.²² „Familiäre Kursgrößen“²³ erlauben den Einsatz studentenaktivierender (handlungsorientierter) Lehr-Lern-Methoden und eine verstärkte Problemorientierung in den Lehrveranstaltungen, die „vom individuellen Vorwissen, von persönlichen Überzeugungssystemen und Einstellungen“²⁴ ausgeht. Damit kann der Forderung nach Individualisierung und Eigenständigkeit des Lernens entsprochen und die der klassischen Vorlesung angeprangerte „Verortung in völliger Unselbstständigkeit“²⁵ überwunden werden. Solchen Rahmenbedingungen wird ein verbesserter Aufbau von transferfähigem Wissen attestiert, was die Wahrscheinlichkeit eines positiven Transfers auf praktische Probleme am Arbeitsplatz erhöht.²⁶ Insbesondere den Simulationsmethoden Lernbüro, Übungs- und Juniorfirma,

¹⁹ Euler, 2000, S. 79.

²⁰ Vgl. Euler/Hahn, 2004, S. 382; Zabeck, 2005, S. 273; Burger, 2005, S. 33ff. und 64ff.

²¹ Vgl. Euler/Hahn, 2004, S. 383f.

²² Vgl. hierzu auch Zimmermann, 1995, S. 303.

²³ Wildmann, 2001, S. 96.

²⁴ Mandel/Gruber/Renk, 1994, S. 77.

²⁵ Zabeck, 1995, S. 225.

²⁶ Vgl. Ruschel, 1995, S. 304.

Planspielen, aber auch Fallstudien, wird zur Vorbereitung des Transfers eine wichtige didaktische Rolle zugeschrieben.²⁷ Die Zielsetzung didaktischer Modelle besteht darin, Realität im Interesse erhöhter Transparenz auf ein den Studierenden angepasstes Niveau zu reduzieren und sukzessive anzupassen (Reduktion) und interessierende Teilaspekte im Modell hervorzuheben und zu betonen (Akzentuierung). Es ist aber offensichtlich, dass die Realisierung solcher transferförderlichen Rahmenbedingungen in großem Maße von den Professoren und Dozenten an der Berufsakademie abhängig ist. An sie werden neben den fachlichen auch zunehmend höhere pädagogische Ansprüche gestellt. KREMER merkt hierzu an, dass die Implementation neuer didaktischer Ansätze oftmals eine (Nach-) Qualifizierung grundlegender didaktischer Kompetenzen erfordere, wie z.B. eine Weiterbildung im Bereich der lerneraktivierenden Lehr-Lernverfahren.²⁸ Diese Notwendigkeit wurde bereits erkannt und mit der Einrichtung des Zentrums für angewandte Personalentwicklung der Berufsakademien (ZAP) 1994 in Heidenheim eine Institution eingerichtet, der diese methodisch-didaktische Qualifizierungsaufgabe zugeordnet ist.

In den integrierten 12-wöchigen Praxisphasen treffen die Studierenden dann auf reale Praxis-situationen im Unternehmen und überprüfen durch ihr Handeln in der betrieblichen Praxis die Brauchbarkeit der in der Theoriephase neu erworbenen Handlungsschemata. Sie setzen sich mit Anforderungen der Betriebspraxis unter Zuhilfenahme bisher generierter Handlungsschemata auseinander und versuchen diese zu meistern. Dabei übernehmen die Ausbilder bzw. Ausbildungsbeauftragten im Betrieb die Aufgabe eines „Transferpaten“²⁹, indem sie die Studierenden bei der praktischen Anwendung des Gelernten unterstützen. Hierfür ist es erforderlich, dass sich die Arbeitsaufgaben der Studierenden durch eine bestimmte Anforderungsstruktur auszeichnen. Diese muss dem Studierenden die Möglichkeit eines positiven Anwendungstransfers eröffnen, d.h. er/sie sollte unter Zuhilfenahme seiner/ihrer bisher generierten Handlungsschemata die Anforderungen der Betriebspraxis bewältigen können.³⁰ Insbesondere sind es auch motivationstheoretische Überlegungen, die für die Förderung eines positiven Anwendungstransfers sprechen. Grundvoraussetzung hierfür sind inhaltliche Abstimmungen zwischen den beiden Ausbildungspartnern. Die Rahmenausbildungspläne und der an jedem Studienstandort eingerichtete „Duale Senat“³¹ stellen die institutionalisierte

²⁷ Vgl. Blum, 2005, S. 363ff.; Euler/Hahn, 2004, S. 379; Schwerdt/Kramny, 1996, S. 67.

²⁸ Vgl. Kremer, 2003, S. 3; Klusmeyer/Pätzold, 2005.

²⁹ Huisinga/Lisop, 1999, S. 313.

³⁰ In der Literatur findet sich an dieser Stelle auch die Bezeichnung des „lateralen Transfereffekts“, wenn die Umsetzung des Gelernten in vollem Umfang in einer Anwendungssituation gelingt. Vgl. Burger, 2005, S. 13.

³¹ Vgl. § 5 Berufsakademiegesetz Baden-Württemberg

Grundlage der Lernortkooperation dar und werden durch regelmäßig stattfindende Ausbildungskonferenzen ergänzt.

(2) Wissensaufbau durch Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen (Integration)

Es ist aber durchaus anzunehmen, dass Diskrepanzen zwischen dem Anforderungscharakter bestimmter ökonomischer Handlungssituation im Unternehmen und den bisher verfügbaren Handlungsschemata auftreten. Diese Diskrepanzerlebnisse fordern die Studierenden auf, sich mit der Situation auseinander zu setzen und zu versuchen, durch die Gewinnung bzw. die Verarbeitung von (neuen) wissenschaftlichen Erkenntnissen unterschiedlicher Fachgebiete eine adäquate Problemlösung herbeizuführen.

Diese in den Ausbildungsbetrieben vollzogenen Handlungen bilden gleichzeitig wieder die Ausgangsbasis für erneute Prozesse der Abstraktion sowie der Neukombination bekannter und der Integration neuer Informationen zur Erzeugung zunehmend differenzierterer kognitiver Handlungsstrukturen. Dass dies gelingt, ist es aber zwingend notwendig, dass die Studierenden die durch ihr Handeln in der Unternehmenspraxis gewonnenen Erfahrungen aus der „Beobachterperspektive“ mit dem Ziel reflektieren, diese zu systematisieren, auf wissenschaftliche Konzepte, Theorien und Modelle zu beziehen und in übergeordnete Zusammenhänge einzugliedern. Erst dann geht die praktische Handlung in eine sog. „Lernhandlung“ über und eine weitere Kompetenzsteigerung wird erreicht.³² Daher besitzen die Reflexionsphasen im Lernprozess eine ganz bedeutende Rolle und stellen auch hohe Ansprüche an die Ausbildungsverantwortlichen – sowohl im Unternehmen als auch an der Berufsakademie.

Den betrieblichen Transferpaten obliegt neben der Gestaltung der Arbeits- und Lernsituationen im Unternehmen auch die Förderung des Reflexionsprozesses, der als obligatorisch für eine Lernhandlung herausgestellt wurde. Denn der Aufbau zunehmend komplexerer und ausdifferenzierterer Handlungsschemata vollzieht sich problemlösend, d.h. „durch spiralförmig ineinandergreifende, sich wechselseitig bedingende Handlungs-Denkprozesse“³³. Hierfür müssen bei der Bearbeitung von Problemstellungen auch Diskrepanzerlebnisse auftreten, die als Auslöser solcher Denkprozesse inklusive der anschließenden Reflexion fungieren. Ein dem individuellen Fähigkeitsniveau des Studierenden angepasster Komplexitätsgrad der ökonomischen Anforderungssituation im Unternehmen ist daher unter lerntheoretischen Gesichtspunkten sehr wichtig.³⁴ Dies verdeutlicht, dass der Lernort Betrieb

³² In diesem Falle wird von einem „vertikalen Transfer“ gesprochen. Vgl. Burger, 2005, S. 13.

³³ Schneider, 1996, S. 122.

³⁴ Vgl. Dehnbostel, 2005, S. 380.

nicht auf das Anwenden des in der Berufsakademie Gelernten reduziert werden darf. Vielmehr bilden die in der Praxis vollzogenen Handlungen einen notwendigen und integrativen Bestandteil des Lernprozesses. In diesem Zusammenhang kommt den sog. „Praxisberichten“ eine besondere Bedeutung zu, die aus lerntheoretischer Sicht nicht vernachlässigt werden dürfen.³⁵ Die Studierenden werden hierbei angehalten, den vollzogenen Prozess einer Problemlösung schriftlich zu dokumentieren und werden dadurch zur Reflexion „gezwungen“.

Jedoch dürfen sich Reflexionsphasen keineswegs auf den Lernort Betrieb beschränken. Im anschließenden Theoriesemester sollten die Lernerfahrungen der Studierenden aus der Praxis und insbesondere ihre Diskrepanzerlebnisse als Ausgangspunkte in den Veranstaltungen herangezogen werden. Insbesondere obliegt es den Professoren und Dozenten an der Berufsakademie, in den Vorlesungen die singulären Lernerfahrungen zu abstrahieren und in einen übergeordneten Zusammenhang zu bringen, damit den Studierenden die Bedeutung für das „unternehmerische Gesamthandeln“ deutlich wird. Diese „Dekontextualisierung“³⁶ soll dazu führen, dass die abstrahierten Problemlösungen mit vielen Situationen verknüpft werden bzw. durch möglichst viele Knotenpunkte im Wissensnetzwerk verankert werden. Die damit verbundene Einsicht in betriebliche Funktions- und Prozessstrukturen ist daher auch als zentraler Bestandteil der Reflexionsphasen am Lernort Berufsakademie zu fordern, um den Studierenden eine „kognitive Landkarte des Betriebs“³⁷ zu vermitteln.

Ausgehend von den Praxisproblemen kann dann durch „systematische Kontexterweiterung bzw. Problemvariation“³⁸ das Lernen über die nächsthöhere „Komplexitätsstufe“³⁹ erfolgen, indem weiterführende wissenschaftliche Erkenntnisse und Lösungsansätze erarbeitet und deren Anwendung in den dafür vorgesehenen „anwendungsbezogenen Theorieveranstaltungen“ (AWT) und/oder in entsprechenden (komplexen) Lehr-Lern-Arrangements wiederum simuliert und vorbereitet wird. Dieser Lernprozess der Theoriephase findet schließlich seinen Abschluss in der Anwendung, in dem das Lernresultat in der folgenden Praxisphase wieder handelnd erprobt wird.⁴⁰

³⁵ Vgl. Weisser, 2000, S. 161.

³⁶ Euler/Hahn, 2004, S. 384; vgl. Pätzold/Busian, 2004, S. 507; Weisser, 2000, S. 144.

³⁷ Reetz, 1977, S. 10.

³⁸ Zimmermann, 1995, S. 303.

³⁹ Reetz, 1989, S. 28.

⁴⁰ Vgl. Schneider, 1996, S. 122ff.

5. Fazit

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass die Berufsakademie aufgrund ihres integrierten Ausbildungscharakters und dreimonatigen Wechsels zwischen Theorie und Praxis für die Realisierung eines integrativen Lernkonzepts ideale Voraussetzungen anbietet, da die Phasen „Lernen – Handeln – Lernen (einschließlich der Reflexion und Abstraktion) – Handeln – usw.“ durch das institutionelle Arrangement ermöglicht wird.⁴¹ Dieser „kurzphasige“ Rhythmus unterscheidet sich von dem „langphasigen“ Rhythmus „Wissenserwerb – Anwendung“ anderer Institutionen des tertiären Sektors – insbesondere der Universitäten – vor allem dadurch, dass dem Handeln in der betrieblichen Praxis nicht nur beim Anwenden, sondern bereits beim Erwerb von Wissen eine große Bedeutung zukommt.⁴² Im Anschluss an Theoriephasen werden immer wieder betriebliche Handlungen vollzogen, die der Überprüfung der erworbenen Dispositionen und deren sukzessiver Erweiterung und Differenzierung dienen.⁴³ Nur durch dieses Zusammenspiel kann ein „synergetische(s) Ineinandergreifen der Theorie und Praxis“⁴⁴ ermöglicht werden, welches „einen kontinuierlichen Transfer zwischen Theorie und Praxis in beide Richtungen“⁴⁵ zur Folge hat. Damit kann ein entscheidender Beitrag zur Überwindung des „Dualismus von Denken und Handeln“, von Theorie und Praxis, geleistet werden.⁴⁶ Zur Realisierung eines solchen Lernkonzepts werden aber hohe didaktische Anforderungen an die Ausbildungsverantwortlichen in den Unternehmen und die Professoren und Dozenten in den Bildungsinstitutionen gestellt. Gemeinsam müssen sie die entsprechenden Rahmenbedingungen für die Lernprozesse schaffen und den oft als beschwerlich empfundenen Weg von einem wissens- zum lernorientierten Studium beschreiten.⁴⁷

Aber vorliegende Forschungsergebnisse⁴⁸ belegen, dass sich die Anstrengungen lohnen: eine „erfolgreiche Landung“ (im Sinne Armstrongs) in der Praxis wird dadurch wahrscheinlicher.

⁴¹ Vgl. Reetz, 1991, S. 269.

⁴² Vgl. Reetz/Tramm, 2000, S. 98.

⁴³ Vgl. Schneider, 1996, S. 120ff.

⁴⁴ Müller-Neandrup, 1993, S. 261.

⁴⁵ Schröder, 1987, S. 87.

⁴⁶ Vgl. Tramm, 1984; Euler, 2000, S. 81

⁴⁷ Vgl. Weisser, 2000, S. 142.

⁴⁸ Vgl. Zimmermann 1994, 1995.

Literatur:

- Apel, H. J. (1999): Die Vorlesung: Einführung in eine akademische Lehrform, Köln, Weimar, Wien.
- Blum, E. (2005): Unternehmensplanspiele – eine Methode für den wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht beruflicher Schulen?, in: *Wirtschaft und Erziehung*, 57. Jg., H. 11, S. 363-367.
- Burger, B. (2005): Lernen um anzuwenden: zur Förderung des Praxistransfers sozial-kommunikativer Kompetenzen, *Wirtschaftspädagogisches Forum*, Bd. 28, Paderborn.
- Dehnbostel, P. (2005): Lernumgebungen gestalten, in: Rauner, F. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, Bielefeld, S. 378-383.
- Deißinger, Th. (2000): The German ‚Philosophy‘ of Linking Academic and Work-based Learning in Higher Education: the case of the ‚vocational academies‘, in: *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 52, No. 4, S. 605-626.
- Deißinger, Th. (2005): Links between Vocational Education and Training (VET) and Higher Education: The case of Germany, in: Gallacher, J./Osborne, M. (Hrsg.), *A Contested Landscape. International perspectives on diversity in mass higher education*, Leicester (National Institute of Adult Continuing Education), S. 92-116.
- Euler, D. (2000): Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in schulischer Trägerschaft, in: Zimmer, G. (Hrsg.), *Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen*, Bielefeld.
- Euler, D./Hahn, A. (2004): *Wirtschaftsdidaktik*, Bern, Stuttgart, Wien.
- Fischer, M. (2005): Arbeitsprozesswissen, in: Rauner, F. (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*, Bielefeld, S. 307-315.
- Heeg, F. J./Münch, J. (1993): Die Merkmale handlungsorientierten Unterrichts, in: ders. (Hrsg.), *Handbuch Personal- und Organisationsentwicklung*, Stuttgart, Dresden, S. 210-224.
- Hilligen, W. (1985): *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*, Opladen.
- Huisinga, R./Lisop, I. (1999): *Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*, München.
- Klusmeyer, J./Pätzold, G. (2005): Die unterrichtsmethodische Kompetenz von Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen als mögliches Implementationsproblem des Lernfeldkonzepts, in: *Wirtschaft und Erziehung*, 57. Jg., H. 1, S. 11-15.
- Kremer, H.-H. (2003): *Implementation didaktischer Theorie – Innovationen gestalten. Annäherungen an eine theoretische Grundlegung im Kontext der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula*, Paderborn.
- Kremer, H.-H./Sloane, P.F.E. (2001): *Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept*, Paderborn.
- Landesregierung Baden-Württemberg, (2004): *Beschluss der Kultusministerkonferenz: Berufsakademien werden bundesweit anerkannt*, Pressemitteilung Nr. 347/2004 vom 15.10.2004.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1994): Neue Lernkonzepte für die Hochschule, in: Häberle, D./Schmirber, G. (Hrsg.), *Zur Zukunft der Hochschullehre – Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung*, München, S. 73-81.
- Ministerium für Wirtschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2005): *Mit der Berufsakademie zweigleisig zum Erfolg*, URL: <http://www.mwk-bw.de> (03.08.2005).
- Müller-Naendrup, P.-A. (1993): Die Berufsakademie Baden-Württemberg – ihre Positionierung im Bildungssystem, in: *Mitteilungen des Hochschulverbandes*, 41. Jg. H. 4, S. 261-263.

- Pätzold, G./Busian, A. (2004): Lernortkooperation als Mittel zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements, in: Euler, D. (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Überlegungen, Bielefeld, S. 502-521.
- Piezzi, D. (2002): Die Transferförderung in der betrieblichen Weiterbildung, Brühl.
- Reetz, L. (1977): Die Übungsfirma in der kaufmännischen Berufsausbildung. Unveröffentlichtes Manuskript einer Rede anlässlich der Eröffnung der Internationalen Übungsfirmenmesse in Hamburg am 21. Oktober 1977.
- Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil II), in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 6, S. 24-30.
- Reetz, L. (1991): Handlungsorientiertes Lernen in Betrieb und Schule unter dem Aspekt pädagogischer Arbeitsteilung im dualen Berufsausbildungssystem, in: Aschenbrücker, K./Pleiss, U. (Hrsg.), Menschenführung und Menschenbildung: Perspektiven für Betrieb und Schule, Hohengehren, S. 267-279.
- Reetz, L./Tramm, T. (2000): Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung, in: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.), Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Bd. 5 der Schriften zu Erziehungstheorie und Bildungsforschung, Opladen, S. 69-120.
- Ruschel, A. (1995): Die Transferproblematik bei der Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung, in: Landsberg, G. von/Weiß, R. (Hrsg.), Bildungs-Controlling, 2. überarb. Aufl., Stuttgart, S. 297-322.
- Schneider, D. (1996): Lernbüroarbeit zwischen Anspruch und Realität: Untersuchung zur Theorie und Praxis der Lernbüroarbeit an kaufmännischen Schulen unter fachdidaktischem Aspekt. Dissertation Göttingen, zugleich Bd. 24 der Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Schröder, G. (1987): Die Berufsakademie – Struktur, Ziele, Aufgaben und Perspektiven, in: Der Ausbilder, 35. Jg., H. 9, S. 85-89.
- Schwerdt, A./Kramny, P. (2000): BWL-Planspiele in der Lehre. Ziele, Kritik und ein neuer Ansatz, in: Ringwald, R. (Hrsg.), 25 Jahre Lehre an der Berufsakademie Villingen-Schwenningen, Tuningen, S. 63-91.
- Stark, R./Gruber, H./Graf, M./Renkl, A./Mandl, H. (1996): Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Untersuchungen zum Wissenserwerb, in: Beck, K./Heid, H. (Hrsg.), Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen, Beiheft 13 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 23-36.
- Tramm, T. (1984): Die Überwindung von Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik, in: Wirtschaft und Erziehung, 46. Jg., S. 39-48.
- Weisser, L. (2000): Braucht es eine spezielle Didaktik der Berufsakademie?, in: Ringwald, R. (Hrsg.), 25 Jahre Lehre an der Berufsakademie Villingen-Schwenningen, Tuningen, S. 131-161.
- Wildmann, L. (2001): Der Kompetenzmensch. Lernen – und das ein Leben lang, Sternenfels.
- Wissenschaftsrat (1996): Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge, Berlin.
- Zabeck, J. (1968): Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung, in: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, S. 87-141.
- Zabeck, J. (1995): Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung, in: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 220-229.
- Zabeck, J. (2005): Moderne didaktische Strömungen unter der Frage nach der Kernkompetenz der berufsbildenden Schule, in: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., H. 7-8, S. 269-276.

- Zimmermann, M. (1994): Zum Problem der „Verbindung“ von Theorie und Praxis an verschiedenen Lernorten – dargestellt am Beispiel der Berufsakademie Baden-Württemberg, in: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 9. Jg., H. 16, S. 75-93.
- Zimmermann, M. (1995): Das Studium an der Berufsakademie Baden-Württemberg. – Eine didaktische Analyse der Ausbildungsgestaltung an den Lernorten Studienakademie und Betrieb, in: Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hrsg.), Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie, Weinheim, S. 299-344.