

Tade TRAMM/Arnim GOLDBACH

**Gestaltungsprinzipien und theoretische Grundlagen innovativer Schulbücher
zur ökonomischen Berufsbildung –
am Beispiel der „Prozessorientierten Wirtschaftslehre“**

1. Zweck und Charakter des Beitrages

Unter allen Medien dürfte das Schulbuch für die Planung und Durchführung von Unterricht im kaufmännischen Schulwesen nach wie vor die wichtigste Rolle spielen. Es prägt in vielerlei Funktionen die unterrichtliche Praxis, es dient Lehrkräften zur fachlichen wie didaktisch-methodischen Vorbereitung, es findet als Lernbuch Einsatz im Unterricht und in der Unterrichtsnachbereitung und fungiert schließlich als Repetitorium in der Klausur- und Prüfungsvorbereitung. Das Lehrbuch tritt nicht selten mit dem Werbeargument an, neueren fachlichen und didaktischen Entwicklungen Rechnung zu tragen – tatsächlich spricht jedoch vieles dafür, dass es angesichts der curricularen und didaktischen Reformansprüche eher ein beharrendes Moment im Bedingungsfeld des Unterrichts sein könnte.

Mit diesem Beitrag soll exemplarisch zu zeigen versucht werden, in welcher Weise ein Lehr- und Lernbuch der Wirtschaftslehre auch unterhalb der Schwelle didaktischer Großformen die Ansprüche einer handlungs- und problemorientierten Didaktik im Bereich der wirtschaftsberuflichen Bildung umsetzen kann und damit gleichermaßen den aktuellen Kenntnisstand der Lehr-Lerntheorie wie auch zeitgemäße Ansätze in der Betriebswirtschaftslehre konstruktiv aufgreift. Dies erfolgt am Beispiel des Schulbuches „Prozessorientierte Wirtschaftslehre“ (ADLER et al. 2002), das zusammen mit dem „Wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesen“ (JOOST et al. 2002) als curriculare Einheit konzipiert worden ist. Im Vordergrund soll dabei der Versuch stehen, aus einer handlungs- und problemorientierten Perspektive heraus Überlegungen zur Funktion und Gestaltung eines Lehr- und Lernbuches zur Diskussion zu stellen.

1.2. Eine kleine Skizze zur Entwicklung von Schulbüchern zur ökonomischen Berufsbildung: vom Lehrbuch zum Lernbuch

Schulbücher für die kaufmännische Berufsbildung bzw. für den Wirtschaftsunterricht haben als Gattung, aber oft auch als einzelne Lehrwerke (vgl. hierzu ACHTENHAGEN 1984), eine lange und über lange Zeiten bemerkenswert ungebrochene Tradition (siehe z. B. REINISCH 1996). Wir wollen dies hier nicht systematisch entfalten, sondern uns zunächst darauf beschränken, in einem kurzen Rückblick zu skizzieren, inwiefern die Funktion und die Gestalt von Lehrbüchern in den letzten Jahrzehnten zunächst fragwürdig und dann zum Gegenstand konstruktiver Überlegungen geworden sind.

- Noch in den 50er - 70er-Jahren hatten Lehrbücher in curricularer Hinsicht eine kompensatorische Funktion, indem sie weitgehend vage und damit folgenlose Lehrpläne ersetzen (vgl. KRUMM 1973; REETZ/WITT 1974). Sie erfüllten eine wichtige Orientierungsfunktion für die Praxis; unter Legitimationsgesichtspunkten und auch im Hinblick auf die Innovationsdynamik des Unterrichtssystems war diese Situation jedoch keineswegs unproblematisch.

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

- In den 80er-Jahren gerieten Schulbücher dann in eine ‚Legitimationskrise‘: Neue Unterrichtskonzepte – wie z. B. Fallstudien, Planspiele, Lernbüro/Übungsfirma oder auch andere handlungsorientierte Konzepte (vgl. ACHTENHAGEN/JOHN 1992; TRAMM 2003a) – forderten, sich im Unterricht an hinreichend authentischen, realistischen und konkreten sowie schülerbezogenen Lernsituationen zu orientieren. Fachsystematisch strukturierte und am abstrakten Begriffsapparat orientierte Schulbücher konnten dies nicht mehr (hinreichend) leisten. So musste viel Material von Schulen selbst erstellt werden, was teilweise einer Ablösung von Schulbüchern gleichkam.
- Seit Beginn der 90er-Jahre ist aus Gründen, die später noch aufzugreifen sind, ein grundlegender Wandel in der kaufmännischen, nichtakademischen Ausbildung auszumachen, der auch die Schulbuchsituation erfasst hat: Neuere Lehrpläne zur ökonomischen Berufsbildung griffen sowohl moderne fachwissenschaftliche Entwicklungen, etwa in Form der system- und prozessorientierten Betriebswirtschaftslehre, als auch moderne didaktisch-curriculare Ansätze auf der Basis neuerer Erkenntnisse der Lehr-Lern-Forschung auf (vgl. GOLDBACH 1999). Solche Lehrpläne sollten einerseits allgemein genug gehalten sein, um den Schulen genügend Eigenständigkeit bei der Umsetzung der Lehrpläne zu lassen; andererseits musste aber gewährleistet sein, dass ihre curricular-didaktischen Ansprüche hinreichend konkretisiert und damit auch die fachlichen Bezüge der angestrebten Lernprozesse verdeutlicht werden. Der wohl wichtigste Anspruch an einen zeitgemäßen Wirtschaftslehreunterricht, der sich mit diesen neuen Lehrplänen verbindet, liegt darin, über ein grundlegendes kaufmännisches Handlungswissen hinaus das Verständnis wirtschaftlicher Prozesse und Systemzusammenhänge in Betrieb und Volkswirtschaft zu ermöglichen. Für alle kaufmännisch Tätigen wird es in Zukunft wichtig sein, die eigene Tätigkeit in den Gesamtzusammenhang der betrieblichen Prozesse einordnen zu können und zugleich zu erkennen, welchen Beitrag sie mit ihrer Arbeit zur Erreichung der Unternehmensziele leisten. Hierfür werden die Kauffrau und der Kaufmann von morgen nicht weniger lernen und wissen müssen, als in der Vergangenheit, sondern eher mehr. Sie werden aber vor allem **anderes** und **anders** lernen müssen. Bei der Umsetzung dieser neuen curricularen Leitidee, die sich aus nahezu allen aktuellen Lehrplänen und Richtlinien entnehmen lässt, sind Lehrerinnen und Lehrer beruflicher Schulen auf Unterstützung angewiesen. Sie sollen Träger und Promotoren dieses umfassenden Reformvorhabens im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung sein. Von vielen wird jedoch zu Recht beklagt dass sie bei der Konkretisierung und Umsetzung dieses Anspruches weitgehend allein gelassen werden. Diese Kritik richtet sich an Viele; nicht zuletzt auch an die Wissenschaft und die Schulbuchautoren. Damit gewinnen ‚adäquate‘ Schulbücher eine neue Legitimationsbasis: Sie erhalten eine Umsetzungs- und Unterstützungsfunktion. Es ist aber zugleich festzustellen, dass auch neuere Schulbücher diesen Ansprüchen noch nicht hinreichend gerecht werden.

Mit der „Prozessorientierten Wirtschaftslehre“ der Autorengruppe Jörg ADLER, Arnim GOLDBACH, Gerhard FROST, Detlev SEIDLER, Elfriede WICHMANN unter der Herausgeberschaft von Tade TRAMM liegt nunmehr für den Berufsfachschulbereich ein ambitionierter Versuch vor, dieses Defizit zu beheben und ein Schulbuch zu konzipieren, das einen handlungs- und problemorientierten Wirtschaftslehreunterricht anregt und unterstützt.

Der innovative Anspruch dieses Buches kann im Überblick unter vier Aspekten knapp zusammengefasst werden, bevor er im weiteren Gang dieses Aufsatzes systematisch dargestellt wird, um darauf aufbauend allgemeinere Prinzipien und Ansprüche an innovative Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung entwickeln zu können:

1. Die „Prozessorientierte Wirtschaftslehre“ ist im Hinblick auf ihre intentionale Ausrichtung **konsequent kompetenzorientiert** angelegt, das heißt auf den Aufbau von Handlungs- und Orientierungsfähigkeiten sowie auf die Eröffnung von Einsichten und Erkenntnissen gerichtet. Damit wird ein deutlicher Kontrapunkt gegen stofforientierte Unterrichtskonzepte und Lehrwerke gesetzt, welche die Vermittlung eines bestimmten fachlich strukturierten Wissenskanons in den Mittelpunkt stellen und auch als zentrales Ziel begreifen. Sie ist dabei *durchgängig praxisorientiert*, weil diese Kompetenzen und Erkenntnisse sich auf berufliche, betriebliche und volkswirtschaftliche Handlungs- und Problemzusammenhänge beziehen. Sie ist aber *gleichermaßen theorieorientiert*, weil eine erkennde oder gestaltende Auseinandersetzung mit diesen Praxisfeldern nur auf der Grundlage theoretischer Konzepte möglich ist. Praxisorientierung und Theorieorientierung können in Zeiten wissensbasierter Praxis nicht mehr als Gegensatz verstanden werden, sondern sind letztlich komplementäre, sich ergänzende Prinzipien.

2. Gerade für einen kompetenzorientierten Unterricht stellt sich die Frage nach den theoretischen Grundlagen dieser Kompetenzen und Erkenntnisse in besonderer Weise. Eine solide Wissensbasis ist Grundlage für Flexibilität, Transfer und Zukunftsfähigkeit. Kennzeichnend für die „Prozessorientierte Wirtschaftslehre“ ist die konsequente Ausrichtung an einer Ökonomiekonzeption, die den Gedanken der **Geschäftsprozessorientierung mit dem Ansatz einer systemorientierten Betriebswirtschaftslehre** (näheres dazu vgl. TRAMM 2003b) verbindet. Diese besondere fachwissenschaftliche Akzentsetzung entspricht auch den Vorgaben neuerer lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne, wie etwa den niedersächsischen Richtlinien für die Berufsfachschule Wirtschaft oder dem KMK-Rahmenlehrplan für Industriekaufleute.

3. Die „Prozessorientierte Wirtschaftslehre“ folgt in ihrer *didaktischen Makrostruktur* konsequent dem Konzept **situiereten Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements** (vgl. ACHTENHAGEN et al. 1992; DUBS 1996; DÖRIG/WAIBEL 1999). Alle Lerneinheiten gehen von Handlungs- und Problemsituationen in einem durchgängig verwendeten Modellunternehmen aus, das im ersten Kapitel vorgestellt wird: der BüRoComfort GmbH, einem ökologisch ausgerichteten, innovativen Hersteller von Büromöbeln.

Kennzeichnend für das Konzept der komplexen Lehr-Lern-Arrangements ist es, dass die Schülerinnen und Schüler von Beginn an im komplexen Gesamtzusammenhang ihres Modellunternehmens agieren. Indem sie aus unterschiedlichen Perspektiven und in unterschiedlichen Funktionen in diesem Unternehmen tätig sind, lernen sie zunehmend mehr Teilbereiche und Zusammenhänge kennen. Anders als im herkömmlichen elementenhaft-synthetischen Unterricht setzen sie nicht aus vielen kleinen Bausteinen eine Ganzheit zusammen, die erst am Ende auch in ihren Wechselwirkungen und ihrer Sinnhaftigkeit erkennbar wird, sondern die Schüler sind von Beginn an mit einer komplexen und realitätsnahen Arbeits- und Lernumwelt konfrontiert, die sie unter immer neuen Perspektiven durchdringen, ausfüllen und begreifen.

4. In der *Mikrosequenzierung* ist das Buch so angelegt, dass sich die angestrebten Kompetenzen und Erkenntnisse in einem genetischen, nach Möglichkeit kooperativen und phasenweise selbstorganisierten Lernprozess ausformen können. Anders formuliert: Statt den Schülern fertige Konzepte und Problemlösungen vorzugeben, werden sie zum **aktiven Erkunden, Entdecken und Problemlösen** angehalten. Am Anfang jeder Lernsequenz steht dementsprechend ein betriebliches Problem oder eine Aufgabenstellung für die (fiktiven) Auszubildenden, die über einen Dialog, eine Geschichte oder ein Arbeitsdokument konkret und anschaulich präsentiert werden. Zur Bearbeitung dieser Problemstellungen müssen die Lernenden ihr Vorwissen aktivieren und sie müssen zusätzlich spezifisches

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

Fachwissen heranziehen, das ihnen in Informationstexten im Lernbuch präsentiert wird. Die Nutzung dieser Informationen erfolgt nie schematisch, sondern erfordert immer eine Übertragung auf den konkreten Fall. Auf diese Weise können die Lernenden den Nutzen und die Grenzen theoretischer Konzepte und betriebswirtschaftlicher Techniken konkret erfahren und reflektieren. Wesentlich ist also, dass grundsätzlich immer die gründliche Durchdringung eines realitätsnahen Problems am Anfang steht und erst dann auf Theoriewissen zurückgegriffen wird, um dieses für die Problemlösung zu nutzen und auch hierauf bezogen zu überprüfen. Ausgehend vom so aktiv angeeigneten Kernwissen werden dann einerseits Anwendungs- und Transferaufgaben und andererseits systematische Ergänzungen angeboten.

Als Fazit lässt sich konstatieren: Während Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung traditionell stofforientiert, elementenhaft-synthetisch und schematisch-situationsneutral und damit als L e h r b ü c h e r angelegt sind, geht der Anspruch innovativer Schulbücher als L e r n b ü c h e r dahin, durch hinreichend komplexe, realistisch-authentische, gleichwohl modellhaft vereinfachte Problemstellungen und Lernsituationen Lernprozesse anzuregen und zu fördern.

2.3. Handlungs- und Problemorientierung als Paradigma beruflichen Lernens

Die „Prozessorientierte Wirtschaftslehre“ folgt einer handlungs- und problemorientierten Konzeption beruflichen Lernens. Doch diese Kennzeichnung ist in Zeiten einer ausufernden Inanspruchnahme dieser Attribute nur begrenzt erhellend. Was also verbindet sich damit?

Die Forderung nach Handlungsorientierung prägt die didaktische Diskussion in der Berufsbildung seit den frühen 80er Jahren und ist auch im Bereich der allgemeinen Didaktik verbreitet. Ohne hier weitergehende Differenzierungen vornehmen zu können, scheint es sinnvoll, zwei große Verwendungsrichtungen dieser Konzeption zu unterscheiden (vgl. dazu systematisch DÖRIG 2003):

- (1) Handlungsorientierung im Sinne einer Unterrichtsmethode oder
- (2) Handlungsorientierung im Sinne einer umfassenden curricularen Leitidee.

Die erste Verständnisvariante, die sich vor allem im allgemeindidaktischen Bereich findet, knüpft an die Ideen der Reformpädagogik und der schülerorientierten Didaktik an und postuliert im Wesentlichen einen schüleraktiven Unterricht, der die aktuellen Bedürfnisse der Schüler berücksichtigt, möglichst authentische Lernsituationen gestaltet und die Erzeugung konkreter Produkte durch „vollständige Lernhandlungen“ (Planung, Ausführung und Kontrolle) ermöglicht (vgl. z. B. GUDJONS 2001; MEYER 1987). Derartige Ansätze sind auch im berufsbildenden Bereich von Lehrern, Lehrerbildnern der zweiten und dritten Phase und Lehrbuchautoren aufgegriffen worden und haben zu einer Inflation angeblich handlungsorientierter Lehrbücher, zu einer Bereicherung des Methodenspektrums aber gelegentlich auch zu einem Methodendogmatismus mit teilweise skurrilen Ergebnissen geführt. Wer Versuche gesehen hat, die kaufmännischen und gesetzlichen Bestandteile des Schecks in diesem Sinne „handlungsorientiert“ zu unterrichten, weiß, wovon die Rede ist.

Im Bereich der Didaktik der beruflichen Bildung hat sich auf der Grundlage der Handlungstheorie von Hans AEBLL, der sowjetischen Tätigkeitspsychologie sowie neuerer kognitionspsychologischer Ansätze ein sehr viel anspruchsvolleres Konzept handlungs- und problemorientierten Lernens ausgeformt, dem zufolge Handlungsorientierung als ein umfassendes curriculares Gesamtkonzept verstanden wird, das über den methodischen Aspekt hinaus auch Fra-

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

gen der Zielbildung, der Inhaltsauswahl- und -strukturierung und medialen Gestaltung von Lernsituationen umfasst (vgl. hierzu ACHTENHAGEN et al. 1992; TRAMM 1994; 1997; vgl. auch KAISER 1987; PÄTZOLD 1992; GOLDBACH 1995; DÖRIG 2003).

Ausgangspunkt dieses Konzepts ist die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Wechselwirkung, der gegenseitigen Durchdringung von Denken und praktischem Tun. Mit dieser Frage hob sich die moderne Handlungspsychologie einerseits von einer reinen Bewusstseins- und Gedächtnispsychologie ab und andererseits vom Behaviorismus, der das menschliche Hirn als black box auffasste. Programmatisch formulierten MILLER/GALANTER/PRIBRAM (1973, S. 18ff.) - die Wegbereiter moderner Handlungstheorie - die These, dass zwischen Reiz und Reaktion doch ein bisschen menschliche Weisheit am Wirken sei. Und AEBLI (1980, S. 13) postuliert: "Das Denken [entwickelt] sich in Kontinuität aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen".

Handeln und Handlung sind somit Zentralbegriffe der Handlungstheorie und ihre Kernannahme besagt, dass Verhalten im Zuge menschlichen Handelns bewusst, zielorientiert und erwartungsgesteuert erfolgt und in seinem Ablauf kognitiv reguliert wird. Mit anderen Worten: Menschen reagieren nicht automatisch auf äußere Reize, sondern sie agieren, um wahrgenommene und als unbefriedigend bewertete Situationen zielgerichtet zu verändern. Der Zielzustand wie auch die angestrebte Folge von Zwischenzielen existiert dabei als gedankliches Abbild oder besser: Vorbild im Kopf des Handelnden.

3.4. Von der Stoffvermittlung zum Kompetenzerwerb

Vor diesem Hintergrund wird nun auch deutlicher, was **Handlungskompetenz** ist: die Fähigkeit nämlich, in diesem Sinne situationsangepasste und das heißt letztlich ja zugleich immer wieder *neuartige Handlungen zu generieren*, also sie zu planen, auszuführen und zu kontrollieren. Derartige Handlungen können nicht „fertig“ aus dem Gedächtnis abgerufen werden. So wie der Mensch keine Sätze lernt, sondern ein begrenztes Vokabular und eine Grammatik, aus der heraus er eine unbegrenzte Vielfalt von Sätzen erzeugen kann (vgl. CHOMSKY 1969), so erlernt er keine Handlungen, sondern ein Elementen- und Regelsystem, aus dem heraus er Handlungen - und natürlich auch innere Abbilder von Objekten, Strukturen, Prozessen oder Situationen - generieren kann (vgl. hierzu VOLPERT 1979, S. 27; AEBLI 1980).

Teilkomponenten dieser Handlungskompetenz lassen sich unter Rückgriff auf das Phasenmodell vollständigen Handelns benennen. Zwei sollen hier besonders hervorgehoben werden (vgl. TRAMM 1992, S. 131 ff.; TRAMM 1997, S. 233 ff.):

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

Der Aufbau dieser Kompetenzen erfolgt als kontinuierliche Entwicklung im Zuge der handelnden und wahrnehmenden Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt. Indem der Mensch Ziele anstrebt oder sich zu orientieren versucht, wendet er sein Wissen, seine ver-

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

fügbaren inneren Modelle, seine Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Er macht dabei Erfahrungen mit der Welt und mit sich selbst, also mit seinen Möglichkeiten und Grenzen, er erfährt etwas über die praktische Eignung seines Wissens und erhält hieraus zugleich Impulse für weitere Lernprozesse.

Aus der Sicht einer handlungsorientierten Didaktik sollten Lernangebote vorwiegend danach beurteilt und gestaltet werden, *welche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten sie den Schülern eröffnen*. Hierbei lassen sich allgemein drei Aspekte unterscheiden:

1. Welche *inhaltlichen und welche sozial-kommunikativen Erfahrungen* werden den Schülern im Zuge ihres Lernhandelns ermöglicht, d. h. welche Phänomene, Objekte, Vorgänge, Begriffe etc. werden den Schülern in welcher Form und in welchem inhaltlichen Zusammenhang zugänglich gemacht?
2. Welche *Erfahrungen kann der Schüler mit sich selbst machen*, d. h. mit seinem Handeln, seiner Kompetenz und seinem Wissen. Anders gefragt: Wie anspruchsvoll sind die Anforderungen, die der Schüler im Zuge des Lernhandelns zu bewältigen hat?
 - * Wie *vollständig* sind die Handlungen im Sinne der Einheit von Orientierung, Zielbildung, Handlungsplanung, Handlungsausführung sowie Handlungskontrolle und -bewertung?
 - * Wie *ganzheitlich* sind die Lernhandlungen im Sinne einer Einheit kognitiver, affektiver und psychomotorischer Aspekte, einer umfassenden Ansprache von Kopf, Herz und Hand?
 - * Wie *problemhaltig* sind die Handlungen, in welchem Maße wird es notwendig und möglich, neue Lösungen gedanklich zu entwerfen und dem Prozess der Handlungsausführung gedankliche Aufmerksamkeit zu widmen?
 - * Wie *komplex* sind die Handlungen in dem Sinne, dass sie sich aus einer unterschiedlich langen Abfolge von (gedanklich vorab zu entwerfenden) Teilhandlungen zusammensetzen?
3. Wie ausgeprägt ist schließlich das **Reflexions- und Systematisierungsniveau** des Lernhandelns? In welchem Maße gelingt es, ein Wechselspiel von handlungs- und problembezogener Erfahrung und begrifflich-abstrakter Reflexion und Systematisierung zu verwirklichen.

Im Ergebnis dieser hier nur anzudeutenden Überlegungen seien die folgenden grundlegenden Postulate einer handlungsorientierten Didaktik festzuhalten:

- Handeln und Wissen sind eng miteinander verknüpft. Handlungskompetenz ist ohne Wissen nicht denkbar und der Erwerb von Wissen sollte immer im Hinblick auf die damit verbundenen Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten der Lernenden begründet werden.
- Kompetenz- und Wissenserwerb sind Prozesse, in denen Lernende gefordert sind, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse mit den Anforderungen der Außenwelt aktiv in Beziehung zu setzen. Lernen ist ein aktiver Prozess auf Seiten der Lernenden, es erfordert und integriert kognitive, motivationale und volitionale Prozesse.
- Lehren heißt vor diesem Hintergrund, Lernarrangements zu schaffen, in denen Lernende mit sinnvollen Aufgaben oder Problemstellungen konfrontiert werden, in denen ihr Interesse und ihre Bereitschaft gefördert werden, sich diesen Herausforderungen zu stellen, in denen ihnen Strukturierungs-, Unterstützungs- und Informationsangebote gemacht wer-

den, in denen sie ein Feedback auf ihre Lernhandlungen erhalten und in denen sie angeleitet und unterstützt werden, ihre Lernerfahrungen auszuwerten und zu systematisieren.

4.5. Von der Problemstruktur zur Begriffssystematik – und wieder zurück

Mit dem Programm des handlungs- und problemorientierten Lernens verbinden sich zwei zentrale didaktische Forderungen,

- nämlich einerseits Lernprozesse in induktiver Weise so anzulegen, dass sie ein problemlösendes, entdeckendes Lernen ermöglichen. Hiermit verbindet sich eine Abkehr vom begriffslastigen Unterricht, der abstraktes Definitions- und Merkmalswissen in den Mittelpunkt stellte und Bezüge zur Realität erst durch Subsumtions- und Anwendungsaufgaben in nachgelagerten Lernphasen vorsah;
- und andererseits, Lehrgänge nicht länger in fachsystematischer Ordnung zu strukturieren, sondern berufliche Handlungs- und Problemzusammenhänge als strukturierendes Kriterium des Curriculums zugrunde zu legen.

Beide Postulate wenden sich dagegen, den Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses einseitig an Begriffen und Begriffsstrukturen auszurichten, sie stellen aber durchaus nicht die Notwendigkeit des Begriffserwerbs und des Aufbaus eines strukturierten Wissenssystems *als Ziel* in Frage.

Dieser für unser Konzept zentrale Gedanke soll noch einmal mit Hilfe der nachfolgenden Abbildung 1 illustriert werden, an der nur die Grundstruktur, die Figur also, und nicht die konkrete inhaltliche Ausfüllung interessiert. Diese Darstellung symbolisiert zugleich einerseits den Zusammenhang von fachsystematisch-deduktiv strukturiertem und problemorientiertem, induktiv-integrativem Lernen sowie andererseits zwei generelle Grundformen der Organisation menschlichen Wissens.

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

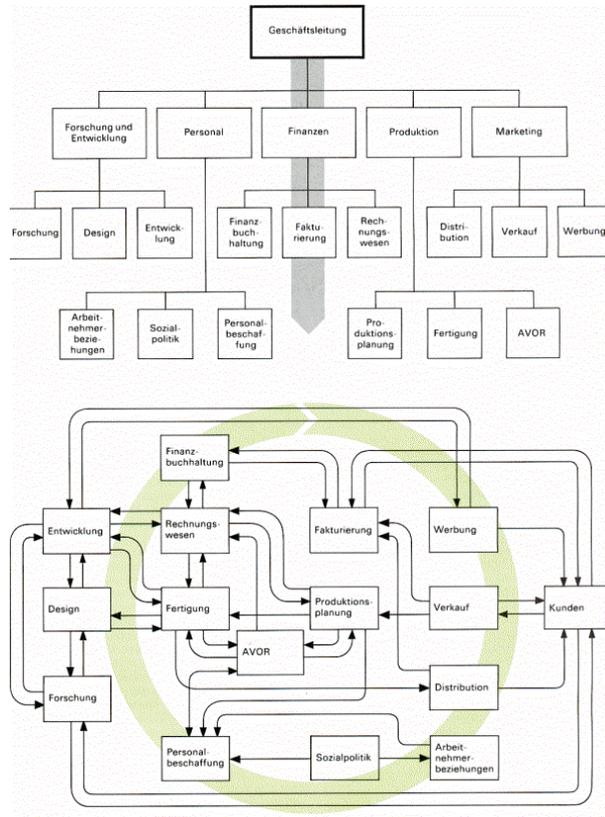


Abbildung 1: Abstraktionshierarchie und Komplexionszusammenhang im Vergleich (Quelle: GOMEZ/PROBST 1987)

Die obere Struktur stellt eine **Abstraktionshierarchie** dar, d. h. ein hierarchisch geordnetes Gefüge von Begriffen, die miteinander durch die Relation „ist ein“ verbunden sind. Ein Beispiel hierfür wäre die Begriffshierarchie „Amsel – Singvogel – Vogel – Tier – Lebewesen“.

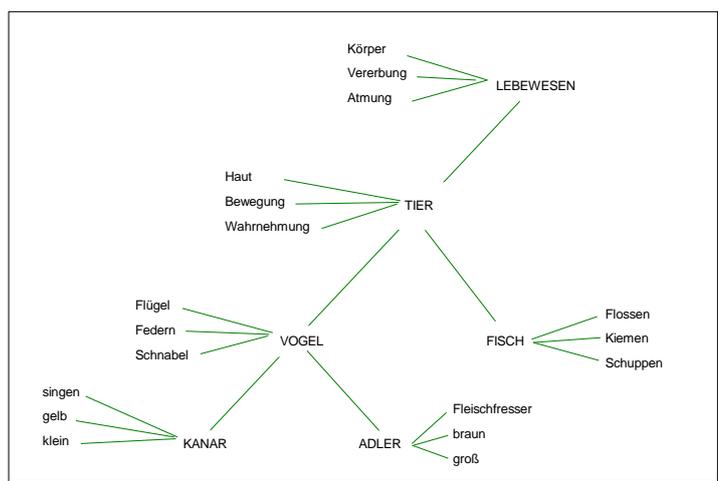


Abbildung 2: Begriffliche Abstraktionshierarchie nach KLIX (1971, S. 166)

Diese Beziehungen sind Grundlage für schlussfolgerndes Denken, denn alle Merkmale der übergeordneten Begriffe sind immer auch zugleich Merkmale der untergeordneten. Allgemein bekannt ist der klassische Syllogismus: *Alle Menschen sind sterblich - Sokrates ist ein Mensch - also: Sokrates ist sterblich*. Diese Art der Wissensorganisation entlastet das Gedächtnis und ermöglicht die Übertragung vorhandenen Wissens auf neuartige Sachverhalte und Situationen, also den Wissenstransfer.

Zugleich jedoch lässt sich in dieser Hierarchie unschwer die dominierende Inhaltsstruktur schulischen und akademischen Lernens wiedererkennen. Man denke hier nur einmal an die Begriffssystematik zum Zahlungsverkehr oder zu den Rechtsformen der Unternehmung und die sich daraus ergebende Struktur der entsprechenden Unterrichtsreihen: Schulisches Lernen folgt traditionell weitgehend dem Ritual des Abarbeitens von fachsystematisch geordneten Begriffshierarchien, in dessen Verlauf Definitionen gelernt und anhand von wechselnden Beispielen spezifisches Merkmalswissen erworben wird (vgl. REETZ 1984; SEEMANN/TRAMM 1988).

Ein praktisches Problem hingegen, vor das sich ein Handelnder gestellt sieht, wird von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die zunächst fachsystematisch vollkommen unterschiedlichen Bereichen zugeordnet sein können: Für die Standortwahl einer Unternehmung etwa spielen neben einer Vielzahl unterschiedlicher betriebswirtschaftlicher Aspekte verkehrsgeographische Überlegungen eine Rolle, das Arbeitskräftepotenzial, die lokale und regionale Marktsituation, die soziale Einbindung der Familien u. a. m.

Die untere Abbildung symbolisiert eine solche Problemstruktur, die durch vielfältige Wechselwirkungen, Unabgeschlossenheit bzw. Offenheit, Rückkoppelungen, Eigendynamik und Intransparenz gekennzeichnet ist. Menschen sehen sich in ihrer Lebenspraxis vor solchen komplexen Situationen gestellt. Es ist einer Reihe von Arbeiten zur Problemlöse- und Wissenspsychologie zu verdanken, dass auch empirisch belegt worden ist, was viele ohnehin längst vermuteten: Aus dem Erwerb fachsystematisch geordneten, wohlstrukturierten Wissens im Sinne der oberen Darstellung ergibt sich keinesfalls automatisch die Kompetenz, sich in Situationen der unteren Art zu orientieren und hierin kompetent zu handeln. Dieses Phänomen ist als „inert knowledge“ bzw. als „Anwendungsschwäche fachsystematischen Wissens“ bekannt (vgl. hierzu z. B. DÖRNER 1989; MANDL/GRUBER/RENKL 1994; MANDL/GERSTENMAIER 2000).

Menschliche Kompetenz und Flexibilität erfordert beide Organisationsformen des Wissens und in der Tat ist unser „lebendiges“ oder nutzbares Wissen immer gleichermaßen in Abstraktionshierarchien und in Komplexionsstrukturen organisiert. Erfahrungen mit der Welt und sich selbst werden nur in komplexen Lebenszusammenhängen gemacht, sie setzen allerdings die Fähigkeit voraus, das Erlebte auch kategorial, d. h. begrifflich zu erkennen, einzuordnen und zueinander in Beziehung zu setzen. Anders formuliert: Lebendiges Lernen setzt ein Wechselspiel situativer Erfahrung und systematischer Ordnung voraus.

Traditionelles schulisches Lernen neigte stark dazu, den unteren Bereich weitgehend auszublenken und stets nur insoweit in den Blick zu nehmen, wie es zur Illustration einzelner Konzepte und Begriffe erforderlich war. Handlungsorientierter Unterricht strebt ebenfalls den Aufbau begrifflichen Wissens als Grundlage für Handlungskompetenz an. Er setzt dabei allerdings nicht bei den Begriffen und ihrer Ordnung an, sondern wählt als Ausgangspunkt des Lernens die Auseinandersetzung mit konkreten Problemen im Rahmen komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Das entscheidende Gestaltungsproblem besteht hier darin, das Wechselspiel von fallbezogener Erfahrung und begrifflicher Reflexion zu optimieren (vgl. ACHTENHAGEN et al. 1992). Und entsprechend kann der Unterricht auch nicht länger entlang der fachwissen-

schaftlichen Systematik in elementenhaft-synthetischer Weise strukturiert werden, sondern muss in anderer Weise sequenziert sein, um die Komplexität des Lerngegenstandes schrittweise zu erschließen.

Letzteres verweist auf den Fragenkreis der didaktischen Makrostruktur, der im nächsten Abschnitt erweitert und in Bezug auf das Konzept der Prozessorientierten Wirtschaftslehre konkretisiert wird. Ersteres betrifft Fragen der Mikrostrukturierung, die im dann folgenden Kapitel 7 zu behandeln sind.

5.6. Zur Makrostruktur eines Schulbuches am Beispiel der „Prozessorientierten Wirtschaftslehre“

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

Unter dem Aspekt der Makrostrukturierung stellt sich die Frage nach der zeitlichen und sachlichen Ordnung ganzer Zielkomplexe, Fächer, Kurse oder Lehrgänge. Es ist mithin zu klären, wie der Aufbau komplexer Wissensbestände und/oder Kompetenzen sinnvoll in Etappen und Schritte gegliedert werden kann. Komplex meint in diesem Zusammenhang eine Ganzheit, die sich in geordneter Weise aus Teilen zusammensetzt und die in wechselseitigen Beziehungen stehen (siehe auch den Systembegriff im Lernbuch).

In der didaktischen Literatur wird diesbezüglich zwischen zwei grundlegenden Strategien unterschieden, nämlich dem schrittweisen Aufbau der Komplexion aus ihren Teilen (elementenhaft-synthetischer Lehrgang) bzw. der Zerlegung einer Ganzheit in ihre Bestandteile (ganzheitlich-analytischer Lehrgang).

Der traditionelle Unterricht orientierte sich an einer elementenhaft-synthetischen Vorgehensweise des Aufbaus einer umfassenden Begriffssystematik. Vor dem Hintergrund lernpsychologischer Konzepte und empirischer Unterrichtsanalysen gibt es mittlerweile deutliche Hinweise darauf, dass gerade eine überzogene Elementarisierung von Lernprozessen eine wesentliche Ursache von Lernschwierigkeiten und Transferproblemen ist (vgl. hierzu z. B. TRAMM/HINRICHS/LANGENHEIM 1996).

Deshalb gehen handlungsorientierte Konzepte davon aus, Schüler von Beginn an mit relativ komplexen, realitätsnahen Problemen und Situationen zu konfrontieren und diese Komplexität mit den Schülern schrittweise zu erschließen. Derartige Lernumwelten und Lehrstrategien werden als „**komplexe Lehr-Lern-Arrangements**“ bezeichnet. Einige Argumente hierfür sollen zumindest kurz angedeutet werden (näheres hierzu z. B. ACHTENHAGEN et al. 1992; TRAMM 1992; DÖRIG/WAIBEL 1997; vgl. auch die Ergebnisse empirischer Untersuchungen in den Beiträgen in BECK/HEID 1996 und BECK/DUBS 1998; HEID/MINNAMEIER/WUTTKE 2001):

- Orientierungs- und Handlungskompetenz in komplexen Lebenssituationen erfordert den (gesteuerten und begleiteten) Umgang mit Komplexität auch schon in Lernsituationen;
- komplexe Lernumwelten haben ein deutlich höheres Motivierungs- und Anregungspotenzial und lassen den Sinn der Lernprozesse deutlicher erkennbar werden;
- komplexe Lernumwelten begünstigen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen und damit auch den Aufbau von Lernkompetenz als Voraussetzung lebensbegleitenden Lernens;
- komplexe Lernumwelten begünstigen eine Öffnung des Lernraumes Schule in Richtung auf das betriebliche und gesellschaftliche Umfeld;
- komplexe Lernumwelten werden auch den Schülern gerecht, die Probleme mit einem überwiegend begrifflich-abstrakten Unterricht haben; Lernhandeln in solchen Umgebun-

gen lässt unterschiedliche Lernwege und Lerntempi zu und ermöglicht es Lehrern, gezielt individuelle Hilfen zu geben.

Auch für komplexe Lehr-Lern-Arrangements besteht aber natürlich die Notwendigkeit, Schüler dabei zu unterstützen, sich diese Komplexität schrittweise zu erschließen und aus der strukturierten Auseinandersetzung mit dieser komplexen Lernumwelt systematisch wichtige Erkenntnisse zu gewinnen. Auf unsere Abbildung 1 bezogen bedeutet dies: Wenn die Struktur des Lehrganges sich nicht länger an der hierarchisch-einlinigen Begriffssystematik (der oberen Hälfte) orientiert, sondern in Bezug auf den komplexen Lerngegenstand (die untere Hälfte) zu definieren ist, dann gilt es, eine Strategie der schrittweisen Erarbeitung dieser komplexen Struktur zu finden, die dennoch von Beginn an die ganze Komplexität im Blick behält.

In diesem Sinne folgt die „Prozessorientierte Wirtschaftslehre“ einer Sequenzierungsstrategie, die wir als **strukturenreichernde Lehrstrategie** bezeichnen und die wir systematisch zwischen der elementenhaft-synthetischen und der ganzheitlich-analytischen Lehrstrategie verorten (vgl. REIGELUTH/STEIN 1983; vgl. PREISS 1999, S. 127ff.).

Ihr Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass Lernen nicht als additive Aneinanderreihung neuer Inhalte erfolgt, sondern als ein kontinuierlicher Prozess der Ausdifferenzierung, Integration und Modifikation kognitiver Strukturen. Derartige Ausgangsstrukturen sind fast immer bereits im Vorwissen der Schüler vorhanden; konkret gesprochen: Schülerinnen und Schüler verfügen in aller Regel bereits über ein mehr oder weniger reichhaltiges Vorwissen über wirtschaftliche Sachverhalte und wirtschaftliches Handeln (dies heißt nicht, dass es unter fachlichen Gesichtspunkten bereits korrekt oder hinreichend wäre).

Der weitere Lernprozess sollte dann darin bestehen, zunächst diese Ausgangsstruktur zu verbalisieren, sie von gravierenden Fehlannahmen zu bereinigen und in Richtung auf eine in sich schlüssige Gesamtvorstellung zu ergänzen. Ein solches Ausgangsmodell könnte dann in der Weise schrittweise angereichert werden, dass zu Beginn des Lernprozesses nicht gleich isoliert einzelne Elemente oder Bereiche (z. B. Absatzbereich, Finanzierungsbereich oder rechtliche Grundlagen) behandelt werden, sondern dass spezifische Systemzusammenhänge, besondere Perspektiven oder Problemebenen thematisiert, begrifflich reflektiert und systematisiert werden (logistische Dimension der Unternehmung, Wertschöpfungsdimension, finanzwirtschaftliche Dimension der Unternehmensprozesse, Dimension der Rechtsbeziehungen zur Umwelt, Dimension der Sozialbeziehungen u. ä.).

Um es konkreter zu machen: Soll der Wertschöpfungsprozess Beschaffung – Produktion – Absatz erarbeitet werden, so würde elementenhaft-synthetisch mit ‚Beschaffung‘ begonnen und dieser Bereich dann linear Schritt für Schritt abgearbeitet, ehe mit der Produktion in gleicher Weise begonnen würde usw. Am Ende dieses Lernprozesses (vielleicht am Ende des Schuljahres) würde dann bestenfalls der Grundzusammenhang der drei Wertschöpfungsschritte erkennbar (als ‚verspätetes Aha-Erlebnis‘). Beim ganzheitlichen Ansatz wird dagegen die Grundidee der Wertschöpfung zum Ausgangspunkt des Lernprozesses gemacht, wobei es nicht nötig und sinnvoll ist, gleich alle Aspekte dieser Grundidee zu erfassen. Wichtig ist, den sachlichen Zusammenhang zum Wirtschaftlichkeitsdenken herauszuarbeiten, indem hier der Komplex Beschaffung – Produktion – Absatz zunächst als ganzheitlicher Prozess der Wertschöpfung gesehen und erarbeitet wird, um dann gezielt auf Kernprobleme der jeweiligen Funktionsbereiche im einzelnen zu kommen. Diese könnten beispielsweise am Modell eines Juniorenprojekts eingeführt werden, in dem (fiktive oder reale) Schüler oder Auszubildende in eigener Regie und unter Beachtung wirtschaftlicher Prinzipien ein Produkt erzeugen und vermarkten (vgl. dazu JOOST, KRIPKE, TRAMM 2002, S. 7ff.).

Die Struktur schreitet so von der umfassenden, aber noch wenig ausdifferenzierten Grundstruktur zur komplexen Gesamtstruktur voran, ohne dass dies in elementenhaft-synthetischer Weise erfolgen muss. Analog dem Bau eines Hauses, das ja nicht etwa Zimmer für Zimmer durch das schrittweise und vollständige Zusammenfügen aller Einzelteile erbaut wird, sondern sich nach Maßgabe des fertigen Modells in den Köpfen der Bauleute „schichtweise“ aus Teilsystemen zusammenfügt: etwa das Ständer- und Fachwerk, aus dem der Rohbau entsteht, in den das Sanitärssystem, das Heizungssystem, das Elektrosystem usw. eingefügt werden.

Mit dieser Idee einer **spiralförmigen Makrosequenz** verbindet sich die Konsequenz,

- dass der Lerngegenstand (und damit die Repräsentation der mit dem Unterricht angestrebten Inhaltsstruktur) von Beginn an als konkreter Handlungs- oder Problemrahmen verfügbar sein muss. Dies ist durch die Verwendung eines **komplexen Modellunternehmens**, in unserem Fall der BüRoComfort GmbH, gegeben. Damit die Schüler hierauf bezogen die unterschiedlichen Schichten oder Perspektiven erarbeiten können, müssen diese bei der Modellierung bereits mit angelegt sein, d. h. sich aus der Situation oder ihrem logischen Fortgang widerspruchsfrei ergeben können. Es macht vor diesem Hintergrund also wenig Sinn, dass sich die Schüler gleich zu Beginn alle Details des Modellunternehmens anzueignen versuchen. Dies sollte vielmehr im Zuge der Bearbeitung der einzelnen Lerngebiete schrittweise und nach dem jeweiligen Informationsbedarf erfolgen;
- dass Lehrer von der Vorstellung Abschied nehmen müssen, alles, was im Unterricht thematisiert wird, immer sogleich vollständig und umfassend behandeln zu müssen.

Eine wesentliche Voraussetzung für diese Art der Makrosequenzierung besteht darin, dass es *erstens* im Zuge der didaktischen Analyse gelingt derartige thematische Schichten, Perspektiven oder Problemebenen zu identifizieren und dass es *zweitens* möglich ist, diese situationsbezogenen Schichtungen auf fachwissenschaftliche Systematisierungen rückzubeziehen.

Beide Anforderungen sind aus unserer Sicht durch eine fachwissenschaftliche Ausrichtung zu erfüllen, die Bezug auf das Konzept der systemorientierten Betriebswirtschaftslehre nimmt (ULRICH 1970; 1984; 1987, HOPFENBECK 2000), um auf dieser Basis ein Grundverständnis betrieblicher Strukturen und Prozesse aufzubauen („konzeptueller Rahmen“), und dieses dann unter Rückgriff auf die Perspektive einer geschäftsprozessbezogenen Betriebswirtschaftslehre (vgl. hierzu GAITANIDES et al. 1994; GRIESE/SIEBER 1999), ausdifferenziert und bis zur operativen Ebene hin konkretisiert.

Dieses Konzept spiegelt sich in der Gliederung der Lerngebiete der „Prozessorientierten Wirtschaftslehre“ direkt wieder. Das **Lerngebiet 2** hat im Wesentlichen die Funktion, in das Modellunternehmen einzuführen und dieses unter Rückgriff auf Kategorien der systemorientierten Betriebswirtschaftslehre begrifflich zu strukturieren (Elaboration). Kennzeichnend ist dabei, dass in der Untergliederung des Kapitels nicht etwa einzelne funktionale Teilbereiche behandelt werden (Beschaffung, Produktion, Absatz etc.), sondern „Dimensionen“ bzw. „Schichten“ des Systems: Der Leistungsprozess (die logistische Dimension), der Finanzierungsprozess (die finanzwirtschaftliche Dimension), soziale Prozesse und Informationsprozesse und schließlich die Wertschöpfungsdimension des betrieblichen Geschehens. Der Zusammenhang dieser Dimensionen wird mit Abbildung 3 verdeutlicht, die auch im Buch selbst als Strukturierungshilfe verwandt wird.

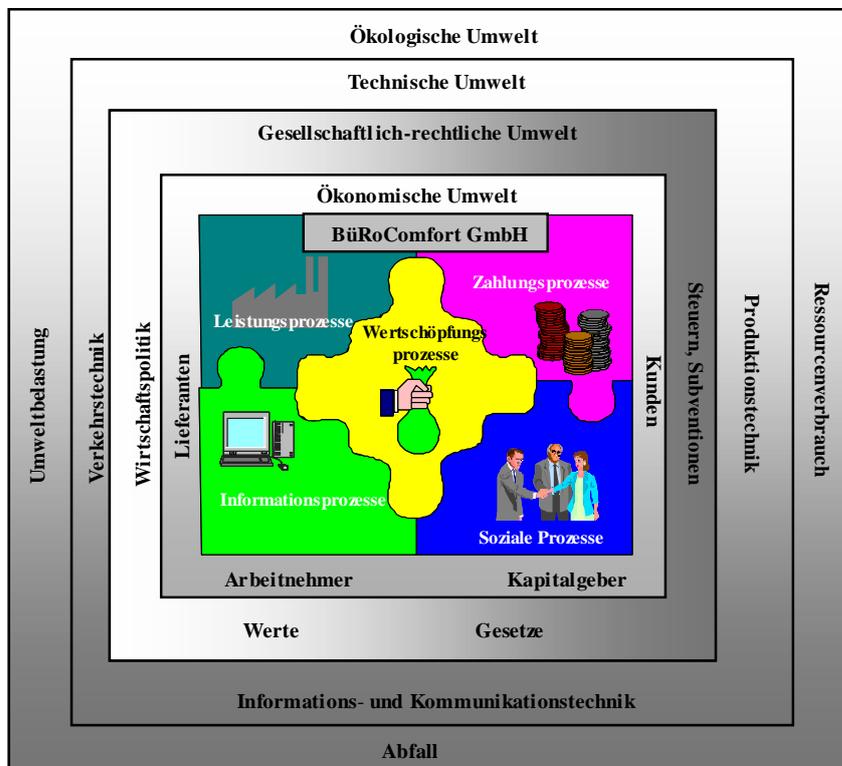


Abbildung 3: Betrieblicher Systemzusammenhang aus ADLER et al. 2002, S. 39

Mit den folgenden drei Lerngebieten

- Lerngebiet 3: Absatz und Kundenorientierung
- Lerngebiet 4: Beschaffung und Logistik
- Lerngebiet 5: Das Unternehmen als soziales System – Betriebliches Personalwesen als Einsatz menschlicher Ressourcen

wird die Prozessperspektive in den Vordergrund gestellt und auch als Strukturierungskriterium für die einzelnen Lernsequenzen herangezogen.

Im Mittelpunkt dieser prozessbezogenen Lerngebiete 3 bis 5 stehen ganzheitliche betriebliche Vorgangsketten, die jeweils unter spezifischen inhaltlichen Perspektiven begrifflich aufgearbeitet und reflektiert werden. Hierdurch wird sichergestellt, dass auch bei einer z. B. vorwiegend absatzseitigen Thematisierung, wie im Lerngebiet 3, der ganzheitliche Prozesszusammenhang nicht aus dem Auge gerät.

Mit der Abfolge der Lernsequenzen verbindet sich in den Lerngebieten 3 und 4 eine Stufung im Anforderungsniveau in der Weise,

- dass zunächst der störungsfreie Absatz- bzw. Beschaffungsprozess auf der operativen Durchführungsebene behandelt werden,

- dass auf der folgenden Ebene Störungen im operativen Ablauf dargestellt und bearbeitet werden
- und dass schließlich strategische Probleme einbezogen werden, die für das Verständnis betrieblicher Abläufe und Entscheidungen von grundlegender Bedeutung sind.

Auf jeder dieser Ebenen sind konkrete betriebliche Abläufe, Störungen und Entscheidungen Ausgangs- und Bezugspunkt des Lernens. Zu ihrer Erklärung und Bearbeitung werden theoretische Begriffe und Konstrukte, Rechtsnormen, empirische Informationen und Verfahrenshinweise eingeführt, unmittelbar genutzt und darüber hinaus auch in systematische Zusammenhänge gestellt.

Dies gilt auch für Lerngebiet 5, dessen interne Sequenzierung allerdings einem anderen Prinzip folgt. Die Gliederung der Lernsequenzen orientiert sich hier an der Abfolge von Stellenplanung, Personalbeschaffung und Personalverwaltung; eine Stufung nach operativer Routine, Bearbeitung operativer Probleme und strategischer Gestaltung erfolgt dann innerhalb der einzelnen Lernsequenzen.

6.7. Zur Verknüpfung fallbezogenen und systematischen Lernens in den Lernsequenzen

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

Während es auf der Ebene der Makrostrukturierung um die Frage ging, wie in einem Lehrgang schrittweise ein komplexer Lerngegenstand erarbeitet wird, thematisiert der Aspekt der Mikrosequenzierung die Frage, wie in einer einzelnen Unterrichtseinheit das Wechselspiel von konkreter, fallbezogener Erfahrung und begrifflicher Reflexion und Systematisierung zu organisieren ist. Systematisch gesprochen geht es hierbei um eine Bewegung in der Abstraktionshierarchie und damit in der Dimension abstrakt – konkret.

Während für den herkömmlichen, begriffsorientierten Unterricht in der Regel der abstrakte Begriff mit seinen Merkmalen, die abstrakte Gesetzesnorm oder die technische Regel den Ausgangspunkt bildete und sich erst daran Phasen der Anwendung und Übung anschlossen (deduktive Lehrstrategie), folgt ein handlungsorientierter Unterricht einer induktiven Vorgehensweise, die sich mit der Phasenfolge *konkret - abstrakt - rekonkret* beschreiben lässt (vgl. ACHTENHAGEN et al 1992, S. 87ff.).

Am Beispiel des Begriffsaufbaus für den Begriff der "**Produktivität**" soll dies erläutert werden (siehe ADLER et al. 2002, S. 42 – 51, v. a. S. 48 f.):

- Aus einer konkreten Entscheidungs- oder Problemsituation heraus, etwa dem Ergebnisvergleich verschiedener Betriebe eines Unternehmens, wird die Grundidee der *Arbeitsproduktivität* entwickelt. Am konkreten Beispiel wird der begriffliche Zusammenhang (*Arbeitsergebnis und Arbeitseinsatz in Zusammenhang* zu bringen) als Problemlösung aufgebaut. Der Lehrerhinweis auf analoge Beispiele fordert dazu auf, vorhandenes Wissen zur Problemlösung zu importieren.
- Die gefundene Lösung wird sprachlich oder symbolisch auf den Begriff gebracht und damit auf den relevanten, abstrakten Kern reduziert. Im Vergleich mit anderen Beispielen kann weiter abstrahiert werden, etwa zur *Relation Output zu Input*. Über die Systematisierung der Bereiche "Input" und "Output" lassen sich ergänzende Varianten der Produktivität einführen.
- Am konkreten Beispiel werden diese logisch hergeleiteten Produktivitäten ermittelt, interpretiert, miteinander verglichen. Aus der Unvergleichlichkeit verschiedener Produktivitäts-

ten (Arbeit, Kapitel, Boden) ergibt sich ein neues Problem, das letztlich zur Einführung der Kennzahl "Wirtschaftlichkeit" führt.

Wichtig an diesem Beispiel im Sinne einer handlungsorientierten Konzeption ist,

- dass die Begriffsbildung induktiv, aus der intensiven Auseinandersetzung mit einem konkreten Fall heraus erfolgt;
- dass die Begriffsbildung von einer Handlungs- oder Problemsituation ausgeht, die den Begriff "Produktivität" in seiner **Intention**, d. h. in seiner Sinnhaftigkeit, seiner praktischen Funktion erkennbar werden lässt;
- dass die zentrale Beziehungsstruktur des Begriffs, seine **Intension** (Begriffsinhalt), deutlich herausgearbeitet wird. Allzu häufig erfolgt die Begriffsbestimmung in der Weise, dass eine Vielzahl von Beispielen und Varianten eines Begriffs (Extension, Begriffsumfang) in der Erwartung genannt werden, dass die Schüler das ihnen Gemeinsame dann schon erkennen werden;
- dass schließlich über die Abstraktion das Ergebnis gesichert, verallgemeinert und eingeordnet wird; so dass auch auf einer abstrakteren Ebene Zusammenhänge erkannt und Schlussfolgerungen getroffen werden, die sich schließlich in der erneuten konkreten Anwendung auf variierende Situationen, in der Rekonkretisierung, zu bewähren haben.

Der Fall dient hier also nicht mehr nur als motivierender Einstieg oder als Anwendungsübung, sondern die sorgfältige Durchdringung, Lösung und Auswertung des Falles ist Basis aller weiteren Lernschritte. Der Auswahl geeigneter Fälle kommt deswegen eine zentrale Bedeutung zu. Hierfür leistet das Lernbuch eine entscheidende Hilfestellung. Die Art der Präsentation, der Bearbeitung und Auswertung der Fallarbeit wird weiterhin ganz wesentlich durch den Lehrer geprägt bleiben, auch wenn das Buch hierzu Hilfestellungen und Materialien anbietet.

Die einzelnen Sequenzen in den Lerngebieten sind konsequent so aufgebaut, dass Lehrern wie Schülern einleitend die zentralen Lernziele und der thematische Schwerpunkt der jeweiligen Sequenz vorgestellt werden. Im Anschluss daran wird eine betriebliche Problemsituation formuliert und es werden Arbeitsaufträge für die beiden Auszubildenden im narrativen Handlungsrahmen benannt, die diese (und damit die Lernenden) darin unterstützen, das Problem zu durchdringen, eine Problemlösung zu erarbeiten und zu erproben. Für die Elaboration des Problems, spätestens aber für die systematische Suche und Bewertung von Problemlösungsalternativen ist die Erweiterung der Wissensbasis nötig. Hierfür stellt das Lehrbuch umfangreiche, auf das jeweilige Problem hin akzentuierte Informationstexte zur Verfügung. Die Erarbeitung dieser Texte, in welcher Form auch immer dies geschieht, schafft die Voraussetzungen zur Lösung des Ausgangsproblems und stellt zugleich den Kern der zu erarbeitenden Wissensstruktur dar.

Anschließende Anwendungsaufgaben geben Gelegenheit, die gefundene Problemlösung in ähnlich strukturierten Situationen zu überprüfen und zu festigen. Der inhaltliche Kern der jeweiligen Lernsequenz wird noch einmal in komprimierter und abstrakter Form zusammengefasst, bevor über Transferaufgaben die Gelegenheit geboten wird, das Erlernte aus dem situativen Rahmen des Modellunternehmens zu lösen und in anderen Zusammenhängen zu erproben.

7.8. Abschließendes Fazit: Allgemeine Anforderungen an innovative Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung

Wir sehen in diesem Lernbuch einen innovativen Ansatz, der nicht nur von der Mediengestaltung und Methodik her einen neuen Weg geht, sondern den Gedanken der handlungsorientierten Didaktik konsequent von der Zielbestimmung, Inhaltsauswahl und –strukturierung bis hin zur narrativen Fallgestaltung und zur graphischen Unterstützung umzusetzen versucht. Indem dabei auch inhaltlich deutlich andere Akzente gesetzt werden als in den meisten anderen Lehrbüchern, wird insbesondere den Lehrkräften vieles gewöhnungsbedürftig erscheinen und ein durchaus höherer Aneignungsaufwand abverlangt.

Wir sehen dies jedoch dadurch gerechtfertigt, dass sich dieses Lehrwerk konsequent an der intentionalen und inhaltlichen Ausrichtung neuer Lehrpläne sowie am aktuellen Erkenntnisstand der Wirtschaftspädagogik, der einschlägigen Lehr-Lern-Forschung und am modernen fachwissenschaftlichen Verständnis orientiert.

Das entscheidende Feld zur Erprobung und Weiterentwicklung dieser Konzeption ist der Unterricht, in dem Lehrerinnen und Lehrer dieses Konzept aufgreifen, anwenden, variieren und verbessern.

Literaturverzeichnis:

- Achtenhagen, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen: Leske, UTB.
- Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.) (1992): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler.
- Achtenhagen, F./ Tramm, T./ Preiß, P./ John, E. G./ Seemann-Weymar, H./ Schunck, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden: Gabler.
- Adler, J./ Frost, G./ Goldbach, A./ Seidler, D./ Tramm, T./ Wichmann, E. (2002): Prozessorientierte Wirtschaftslehre. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beck, K./ Dubs, R. (Hrsg.) (1998): Kompetenzentwicklung in der Berufserziehung. Beiheft 14 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Steiner.
- Beck, K./ Heid, H. (Hrsg.) (1996): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Beiheft 13 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Steiner.
- Chomsky, N. (1969): Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dörig, R. (2003): Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Sicht. Stuttgart und Berlin: Wiku.
- Dörig, R./ Waibel, R. (1997): Handlungsorientierter Unterricht in der Volkswirtschaftslehre. Unterrichtsbausteine für die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung. Aarau: Sauerländer.
- Dörner, D. (1989): Logik des Misslingens. Reinbek: Rowohlt.

Formatiert: Nummerierung und Aufzählungszeichen

- Dubs, R. (1996): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftskundeunterricht – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In: Beck, K./ Müller, W./ Deissinger, T./ Zimmermann, M. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 159-172.
- Gaitanides, M./ Scholz, R./ Vrohling, A. (1994): Prozessmanagement – Grundlagen und Zielsetzungen. In: Gaitanides, M./ Scholz, R./ Vrohling, A./ Raster, M.: Prozeßmanagement. München: Hanser, S. 1-19.
- Goldbach, A. (1995): Grundzüge des didaktischen Konzepts der Handlungsorientierung für den Berufsbereich „Wirtschaft und Verwaltung“ – Begriff, Begründungszusammenhänge, Konstruktionselemente. In: Wirtschaft und Erziehung, 47. Jg., S. 252-259.
- Goldbach, A. (1999): Aspekte der Curriculumentwicklung in Niedersachsen um die Mitte der 90er-Jahre in den Berufsbereichen „Wirtschaft und Verwaltung“ sowie „Gesundheit“ – unter besonderer Berücksichtigung der Berufsschule – Eine Analyse und Bewertung aus der Sicht eines Mitwirkers. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 47. Jg., S. 3-22.
- Gomez, P./ Probst, G. J. B. (1987): Vernetztes Denken im Management. Bern: Schweizerische Volksbank.
- Griese, J./ Sieber, P. (1999): Betriebliche Geschäftsprozesse. Grundlagen, Beispiele, Konzepte. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Gudjons, H. (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen. 6. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heid, H./ Minnameier, G./ Wuttke, E. (Hrsg.) (2001): Fortschritte in der Berufsbildung? Beiheft 16 zur ZBW. Stuttgart: Steiner.
- Hopfenbeck, W. (2000): Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre - Das Unternehmen im Spannungsfeld zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Interessen. Landsberg: Verlag Moderne Industrie.
- Joost, D./ Kripke, G./ Tramm, T. (2002): Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.) (1987): Handlungsorientiertes Lernen in Kaufmännischen Berufsschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klix, F. (1971): Information und Verhalten. Bern: Huber.
- Krumm, V. (1973): Wirtschaftslehreunterricht – Analyse von Lehrplänen und Lehrinhalten an Kaufmännischen Berufs- und Berufsfachschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett.
- Mandl, H./ Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Göttingen: Hogrefe.
- Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A. (1994): Zum Problem der Wissensanwendung. In: Unterrichtswissenschaft, 22, S. 233-242.
- Meyer, H. L. (1987.): Unterrichtsmethoden, Band 1 und 2. Frankfurt: Cornelsen.
- Miller, G. A./ Galanter, E./ Pribram, K. H. (1973): Strategien des Handelns. Stuttgart: Klett.
- Pätzold, G. (Hrsg.) (1992): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M.: G.A.F.B.-Verlag.
- Preiss, P. (1999): Didaktik des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. München, Wien: Oldenbourg.

- Reetz, L. (1984): *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reetz, L./ Witt, R. (1974): *Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Reigeluth, C. M./ Stein, F. S. (1983): The Elaboration Theory of Instruction. In: Reigeluth, C. M. (Ed): *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 335-381.
- Reinisch, H. (1996): „Leitbilder“, Argumentationsmuster und curriculare Konstruktionen in der Didaktik des Rechnungswesenunterrichts – eine historisch-systematische Analyse. In: Preiss, P./ Tramm, T. (Hrsg.): *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken*. Wiesbaden: Gabler, S. 45 – 84.
- Seemann, H./ Tramm, T. (1988): Überlegungen zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in ökonomischen Kernfächern. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 84. Bd., S. 33-50.
- Tramm, T. (1992): Grundzüge des Göttinger Projekts „Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen - unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung“. In: Achtenhagen, F./ John, E. G. (Hrsg.): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements: Innovationen in der kaufmännischen Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler, S. 43- 57.
- Tramm, T. (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 46, S. 39-48.
- Tramm, T. (1997) Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. *Habilitationsschrift Göttingen*. http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/tramm/texte_tt/Habil.pdf
- Tramm, T. (2003a): Unternehmerisches Denken und Handeln – ein Leitziel von Übungsfirmen, Lernbüros und Juniorenfirmen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung: *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Arbeitskreis 7.1. auf CD-ROM-Dokumentation*. Berlin: BIBB. *Unternehmerisches Denken und Handeln – ein Leitziel von Übungsfirmen, Lernbüros und Juniorenfirmen*.
- Tramm, T. (2003b): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Heft 4/2003. http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.htm
- Tramm, T./ Hinrichs, K./ Langenheim, H. (1996): Lernschwierigkeiten im Buchführungsunterricht. In: Preiß, P./ Tramm, T. (Hrsg.): *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler, S. 158-221.
- Ulrich, H. (1970): *Die Unternehmung als produktives soziales System*. 2. Auflage, Bern und Stuttgart: Haupt.
- Ulrich, H. (1984): *Management*. Herausgegeben von T. Dyllick und G. J. B. Probst. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Ulrich, H. (1987): *Unternehmungspolitik*. 2. Auflage, Bern, Stuttgart: Haupt.
- Volpert, W. (1979): Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In Groskurth, P. (Hrsg.): *Arbeit und Persönlichkeit: berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt, S. 21-46.

Erscheint in *Wirtschaft und Erziehung*, Heft 6/7 2005