

Anmerkungen zu:

GERHARD TRILLING: Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung – nicht nur am Beispiel der „prozessorientierten Wirtschaftslehre“ (in WuE 2006, S. ##)

1. Die zweifache Halbierung des Gegenstandsbezuges

Diskussionen leben vom Widerspruch und die Voraussetzung zur Verbesserung ist die offene Kritik. In diesem Sinne begrüßen wir die kritische Auseinandersetzung von GERHARD TRILLING mit unserem Aufsatz „Gestaltungsprinzipien und theoretische Grundlagen innovativer Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung – am Beispiel der ‚prozessorientierten Wirtschaftslehre‘“. Unsere Hoffnung auf eine differenzierte und theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Grundlagen des von uns mitverantworteten Lernbuches sehen wir indes nach der Lektüre dieses Aufsatzes enttäuscht.

Hierfür zeichnen u. E. *zwei* problematische Weichenstellungen im Beitrag TRILLINGS verantwortlich.

Zunächst sei es, so der Kritiker, „Ziel des Aufsatzes von TRAMM und GOLDBACH ... die Vorzüge des Schulbuchs ‚Prozessorientierte Wirtschaftslehre‘ ... darzulegen“ (TRILLING 2006, S. ##). Es ist schwierig einem Text gerecht zu werden, wenn man dessen Intention nicht erfasst oder gar den Verfassern deren wesentliche Absicht en passant abspricht. Unser Beitrag stand explizit unter dem Anspruch, exemplarisch aufzuzeigen, „in welcher Weise ein Lehr- und Lernbuch der Wirtschaftslehre auch unterhalb der Schwelle didaktischer Großformen [wie Lernbüros oder Planspielen] die Ansprüche einer handlungs- und problemorientierten Didaktik im Bereich der wirtschaftsberuflichen Bildung umsetzen kann“ (TRAMM/GOLDBACH 2005, S. 203). Es ging uns damit ganz wesentlich auch um die Klärung des so schillernden Konzepts der Handlungs- und Problemorientierung in der Didaktik beruflichen Lernens und darum konkret aufzuzeigen, welche Konsequenzen dieses Paradigma im Hinblick auf die Zielbildung, Inhaltsauswahl- und -anordnung und auf das methodisch-mediale Arrangement hat. Auf diese theoretisch-konzeptuelle Ebene unseres Beitrages geht TRILLING in keiner Weise ein; er operiert statt dessen durchgängig mit einem völlig ungeklärten Begriff von Handlungsorientierung, was ihn letztlich etwa in bezug auf ein Lehrbuch für den Einzelhandel zu der Aussage führt, dass dieses „auch nicht als völlig *handlungsunorientiert* bezeichnet werden“ könne (TRILLING 2006, S. ##; Hervorhebung von den Verf.). TRILLING beschränkt sich im Kern auf eine Kritik an dem von uns mitverantworteten Lernbuch und entzieht sich weitgehend einer theoretischen Diskussion der Konstruktionskriterien. Damit verfehlt der Wirtschaftsdidaktiker TRILLING den curricular-didaktischen Kern unseres Beitrages.

In eine *zweite* argumentative Sackgasse begibt sich der Rezensent mit seiner flapsigspitzzüngigen Bemerkung, er wolle sich in seiner Analyse auf die Schwachstellen des Schulbuches konzentrieren, denn „Positives haben TRAMM und GOLDBACH schon genug geschrieben“ (ebenda). Schade eigentlich, denn dadurch verliert er die in bezug auf das Lernbuch wesentlichen konstruktiven Fragestellungen aus dem Blick: In Richtung auf die Theorieentwicklung nämlich die Frage, ob dieses Buch die theoretisch begründeten Prinzipien plausibel umsetzt, wo dies besonders gelingt und wo es misslingt; und in praktischer Absicht die Frage, ob dieses Buch einen Fortschritt im Hinblick auf die Unterstützung handlungsorientierten Unterrichts darstellt und mithin weiterentwickelt werden sollte, oder ob es als gescheitert ange-

sehen werden muss. Im Hinblick auf beide Fragen bleibt uns TRILLING die Antwort offen – dies um so mehr, als vermutlich Zweifel daran erlaubt sein dürfen, dass er ansonsten der optimistisch-positiven Selbsteinschätzung der Autoren uneingeschränkt folgt. Was bleibt sind wenige systematisch gehaltvolle Einwände, auf die wir eingehen wollen, und eine unsystematische Auflistung von „Problemstellen“, die bei 370 Seiten Text erstaunlich dünn ausfällt.

Herausgeber und Autoren sind sich im Hinblick auf das in der *ersten* Auflage rezensierten Lernbuch durchaus der Tatsache bewusst, dass dieses in der konkreten Umsetzung neben gelungenen auch weniger gelungene Passagen enthält. Wir haben inhaltliche Akzentsetzungen vorgenommen, die vom common sense abweichen und wir haben methodisch den Versuch unternommen, das starre Medium Buch auf ein Konzept situierten, handlungs- und problemorientierten Unterrichts zu beziehen. Ein solcher Versuch, theoretische Überlegungen und die Praxiserfahrungen von Lehrern und Fachleitern gemeinsam zu einem innovativen Lernmittel zu verdichten, wird Zeit brauchen und kritisch-konstruktiver Rückmeldungen bedürfen, um anfängliche Schwächen und Fehler zu beheben und damit sein volles Potenzial auszuschöpfen. Die Kritik TRILLINGS zeigt uns, dass die Schwächen eher punktuell in der Umsetzung zu liegen scheinen als in der Gesamtanlage.

2. Zur Inflation handlungsorientierter Lehrbücher

TRILLING moniert zunächst, dass unsere kritischen Anmerkungen zu Wirtschaftslehrebüchern (die er offenbar vorwiegend unter dem Gesichtspunkt vergleichender Werbung rezipiert) vage und unkonkret blieben und bemüht sich insbesondere, unsere Aussage „einer Inflation angeblich handlungsorientierter Lehrbücher“ (TRAMM/ GOLDBACH 2005, S. 205) durch die Benennung einer Reihe von Gegenbeispielen zu entkräften.

Nun ist dieser Versuch schon aussagenlogisch zum Scheitern verurteilt, weil wir an keiner Stelle behaupten, dass es nicht auch seriöse Versuche gibt, das Konzept der „Handlungsorientierung im Sinne einer umfassenden curricularen Leitidee“ (ebenda) bei der Gestaltung von Lehrbüchern wirksam werden zu lassen. Was wir hingegen behaupten ist, dass das Attribut der Handlungsorientierung weithin zum flachen Marketingargument verkommen ist und dass dies durch ein vordergründiges Begriffsverständnis von „Handlungsorientierung im Sinne einer Unterrichtsmethode“ (ebenda) begünstigt wird. Eine - zugegebenermaßen vage - statistische Häufigkeitsaussage kann nicht durch Existenzsätze widerlegt werden; drei stabile Preise widerlegen nicht die Inflationsbehauptung.

Unser Anliegen war es also, Kriterien zu definieren und zu exemplifizieren, über die das Niveau der Handlungs- und Problemorientierung eines Lehr- und Lernbuches bestimmt werden kann. Dies ist die Voraussetzung dafür, in einer kritischen Bestandsaufnahme vorliegende Lehrbücher zu analysieren. Was dabei herauskommt, wenn man diesen Schritt unterlässt, zeigen die Ausführungen TRILLINGS in aller Deutlichkeit.

Er zitiert in seinem (logisch ungeeigneten) Versuch, unsere These zu widerlegen, beispielhaft vier Lehrwerke, ohne allerdings zu sagen, was für ihn die relevanten Attribute der Handlungsorientierung sind. Es bleibt also eher bei Hinweisen auf einzelne methodische Gestaltungselemente („Einstiegsfälle“, „ein Bemühen um Handlungsorientierung“ in „eingestreuten Fallstudien und ... Übungsaufgaben“, vgl. TRILLING 2006, S. ##), die dann allerdings auch noch durch kritische Anmerkungen zu diesen Werken konterkariert werden.

Was in dieser Richtung also bleibt, ist zuzugestehen, dass wir in der Tat keine systematische Lehrbuchanalyse betrieben haben (weil wir dies weder wollten, noch mussten, noch konnten),

und die Erkenntnis, dass die Anstrengung des Begriffs einer solchen empirischen Analyse, die auch wir für wichtig und verdienstvoll hielten, voranzugehen hat.

Im weiteren Verlauf der Rezension beschränkt sich TRILLING darauf, das exemplarisch zugelegte Werk selbst zu kritisieren und nimmt auf die theoretischen Begründungen nur noch sehr punktuell Bezug.

3. Systemorientierung als Lehrstoff oder als Erkenntnisstrategie

Mit Blick auf die konzeptuelle Anlage des Lernbuches kritisiert TRILLING (2006, S. ##) die Ausrichtung an einem systemtheoretischen Rahmenkonzeption der Betriebswirtschaftslehre.

Den Ansatz einer systemorientierten Betriebswirtschaftslehre in der Weise zu kritisieren, dass dessen Bevorzugung „nicht zu begründen“ sei, erscheint um so unverständlicher, als selbst durch das Heranziehen des „prominentesten deutschen Betriebswirt(s)“ – HORST ALBACH – die Relevanz einer systemorientierten Erkenntnisperspektive der BWL nicht in Zweifel gezogen werden kann. Und da wir diesen Ansatz *nicht* in Konkurrenz zu den anderen Ansätzen sehen, sondern sie eher als integrative Rahmenkonzeption heranziehen und uns im weiteren auch explizit z. B. auf die „Prozessorientierte BWL“ (siehe Buchtitel) oder auch auf Aspekte des Entscheidungsverhaltens beziehen – , kann wohl schwerlich der Vorwurf „ein[es] Verstoß[es] gegen das Wissenschaftsprinzip“ in Form einer „unangemessene(n) Einseitigkeit“ aufrechterhalten werden. Auch das Aktualitätsargument greift nicht; denn gerade HORST ALBACH war es, der in seiner Theorie der Unternehmung (vgl. umfassend ALBACH, 2000) auf die evolutionäre Entwicklung der BWL hingewiesen hat, die bestimmte moderne Gedanken schon sehr früh entwickelt und in einer längeren Periode ausdifferenziert und für Lern-Lern-Konzepte fruchtbar gemacht habe (vgl. ACHTENHAGEN / JOHN, 1992). Und schließlich versteht sich die „St. Galler Management-Schule“ noch heute als Verfechter eines systemorientierten Wissenschaftsverständnisses (vgl. etwa GOMEZ / PROBST, 1987) . Und das zurecht; denn ein Teil des von TRILLING beklagten „Politikversagens“ lässt sich gerade darauf zurückführen, dass in der Politik häufig nicht systemisch (genug) gedacht und gehandelt wird.

Interessant ist an dieser Stelle, dass TRILLING ausschließlich aus der Relevanzstruktur der Betriebswirtschaftslehre heraus zu argumentieren versucht und hierbei ein ausgesprochen problematisches Verständnis von Wissenschaftsorientierung (im Sinne von Disziplinentorientierung) offenbart. Nimmt man hier in differenzierterer Weise Bezug auf andere curriculare Referenzfelder (Normen in Form von Lehrplänen oder Situationsanalysen), dann erweisen sich die Prozessperspektive und die Systemperspektive in ihrer spezifischen Verknüpfung als ausgesprochen aktuelle und tragfähige Erkenntnisperspektiven, die auch für didaktische Zusammenhänge genutzt werden sollten (vgl. hierzu z. B. TRAMM 2003). Erinnerung soll hier nur an die Geschäftsprozessorientierung als Leitprinzip des Lernfeldansatzes, an die Strategien systemischer Organisationsanalyse und -entwicklung, aber auch an biologische bzw. ökologische Systemmodelle.

Bedenkenswert scheint uns demgegenüber die Kritik, der Systemgedanke sei nicht anschaulich und schülergerecht genug aufbereitet worden. Hier gilt es sicher noch nachzubessern, um einer gewissen „Begriffslastigkeit“ im Erkenntnisprozess zu begegnen. Dies allerdings, wie es TRILLING tut, gegen die Begriffe selbst zu wenden ist mehr als kurzschlüssig. Konzepte wie „Komplexität“, „offenes und dynamisches System“, „Rückkoppelung“, „Ursache-Wirkungsketten“, die er als offenbar abschreckende Beispiele heranzieht, benennen höchst relevante Phänomene sozialer und gesellschaftlicher Realität. Will man Wirtschaft verstehen, sind dies zentrale Konzepte; auch das Konzept einer Aktie kann man ohne Verständnis von

Rückkoppelungseffekten, Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und Optimierungsbestrebungen nur benennen, nicht aber wirklich durchdringen. Die didaktische Herausforderung besteht darin, sie eben nicht über Definitionen zu lehren, sondern über Prozesse der situativen Erfahrung und der begrifflichen Durchdringung solcher Erfahrung zugänglich zu machen.

4. Vom Verlust klassischer Themen

In der Klage, dass mit den Rechtsformen der Unternehmen „eines der klassischen Themen der Wirtschaftslehre nahezu völlig unter die Räder gekommen“ (TRILLING 2006, S. ##) sei, ist un schwer das Leitmotiv eines bildungstheoretischen Objektivismus' zu identifizieren, der sich an einer möglichst umfassenden Darstellung fachsystematischer Strukturen orientiert. Demgegenüber ist es erklärte Absicht handlungs- und problemorientierter Konzepte, diese Art der Stofforientierung und mit ihr auch die herkömmliche „Rechtlastigkeit“ der Wirtschaftslehre zu überwinden. Deshalb haben wir am Beispiel der Modellunternehmung die Rechtsform der GmbH exemplarisch in den Mittelpunkt gerückt und thematisieren diesen Aspekt aus verschiedenen Problemzusammenhängen heraus. Zu beachten ist hierbei, dass das Buch für die Berufsfachschule Wirtschaft geschrieben ist, also eine kaufmännische Grundbildung intendiert, auf die fachliche Vertiefungen in der Fachstufe aufsetzen können. Nun mag man ja über die Bedeutung der Aktie für Schüler der Berufsfachschule durchaus streiten können. Dass aber die Nichtberücksichtigung des Themas „Aktie“ für diese Schulform gleich einem Rückfall hinter den „aktuellen Erkenntnisstand der Wirtschaftspädagogik und der einschlägigen Lehr-Lern-Forschung“ (ebenda) gleichkommen soll, ist – vorsichtig formuliert – eine doch recht gewagte These. Immerhin bleibt zu fragen, wie viele Aktiengesellschaften es denn im Vergleich zur Gesamtzahl von Unternehmen in Deutschland gibt und für wie viele Schüler die Aktie ein berufs- oder lebensrelevantes Thema ist. Dies zum Anlass zu nehmen, bei uns eine „gewisse Ausgewogenheit und Zurückstellung eigener Forschungsschwerpunkte“ anzumahnen, verlässt den Boden fairer und rationaler curricularer Argumentation.

Ausgesprochen befremdlich finden wir es schließlich, mit dem Fehlen des Inhalts „Aktie“ gegen „das starre Festhalten an einem Modell-Unternehmen“ zu polemisieren. TRILLING demonstriert mit dem Herstellen solcher Zusammenhänge, dass er die Bedeutung situierten Lernens mit Modell-Organisationen nicht wirklich erkannt hat. Dabei geht es ja gerade nicht nur um das Lernen *im* Modell (also innerhalb und am Beispiel des einen Modellunternehmens), sondern ganz wesentlich auch um das Lernen *am* Modell und damit um die Dekontextualisierung, also das Herausarbeiten des Allgemeinen und den Transfer auf andere Fälle; dafür sind in unserem Buch zu jedem Lerngebiet explizit abschließende Anwendungs- und Transferaufgaben formuliert worden.

Wenn TRILLING (2006, S. ##) für die Berücksichtigung der „Aktie“ ein derart gewaltiges argumentatives Geschütz aufführt, dann verwundert es schon, dass er selbst in seiner Kritik an Kaiser wesentliche Grundbegriffe der Aktie als „Finessen“ bezeichnet und die Beschränkung auf „den Kern der Sache“ einfordert. Die rationale Diskussion um genau diese Frage wäre erforderlich, und dabei hilft uns der Bezug auf „klassische“ Themen kaum weiter.

5. Gemeinwirtschaftliche Unternehmen – überflüssig oder übergangen?

Wenn TRILLING (2006, S. ##) konstatiert, dass unser Werk möglicherweise „das einzige zur Wirtschaftslehre“ sei, das sich mit gemeinwirtschaftlichen Unternehmen beschäftigt, so fas-

sen wir das zunächst als Anerkennung auf. Denn in der Tat besteht unsere Wirtschaftsordnung nicht nur aus Privatunternehmen, sondern aus guten Gründen (wenn auch nicht immer erfolgreich) auch aus öffentlichen Einrichtungen. Um unser Wirtschaftssystem verstehen zu können, ist es u. E. unumgänglich, auch den öffentlichen und gemeinwirtschaftlichen Bereich zu berücksichtigen und diese mit der Privatwirtschaft zu vergleichen. Wo das aber „differenziert“ und „teilweise ausführlich“ (TRILLING, S. ##) geschehen sein soll, ist angesichts der Tatsache, dass nur ganze 7 Seiten für dieses komplexe Thema verwendet wurden, schon eine erstaunliche Feststellung. Vielleicht noch verwunderlicher aber ist die Frage, „was an dem Thema besonders handlungsorientiert sein soll“. Hier zeigt sich wieder das oben schon vermutete, zu enge und einseitige Verständnis von Handlungsorientierung bzw. Handlungskompetenz. Sind nicht „Orientierung“ und „Verständnis“ zentrale Voraussetzungen für verantwortungsbewusstes und sinnvolles Handeln? Geht denn kein Absolvent der Berufsfachschule später in den öffentlichen Bereich? Und wenn über einen Sachverhalt „derart komplex diskutiert“ wird, dann ist das noch lange kein Argument für die fehlende Legitimation eines Inhalts, sondern erst recht eine anspruchsvolle Anforderung an „didaktische Aufbereitung“.

Wenn schließlich die Nichterwähnung der „Politikversagensthese“ beklagt wird, um damit ein Argument gegen öffentliche Unternehmen zu konstruieren, so ist das schlicht falsch. Natürlich haben auch öffentliche Unternehmen Effizienzprobleme. Aber es ist inzwischen doch „herrschende Meinung in der Öffentlichen Betriebswirtschaftslehre“, dass Effizienz und Effektivität formale Kriterien sind, die am jeweiligen Zielsystem auszurichten sind, und das ist nun mal im öffentlichen Bereich ein anderes. Was aber im obigen Zusammenhang viel wichtiger ist: Gerade weil die Politik festgestellt hat, dass sie bei der Erfüllung öffentlicher Aufgaben selbst überfordert ist (man mag das als Politikversagen titulieren), hat sie Organisationen ausgelagert und öffentliche Unternehmen gegründet (was freilich auch nicht ganz unproblematisch ist). Dies aber als Argument gegen öffentliche Unternehmen zu verwenden, ist nicht sehr wirklichkeitsnah.

6. Fazit: Erst ohne Scheffel nützt das Licht

Es ist sicher nicht ganz unproblematisch, im Zuge konzeptioneller Klärungen selbst mitentwickelte didaktische Materialien als Beispiel gelungener Praxis heranzuziehen und damit in gewissem Sinne auch als Vorbild zu diskutieren. Wenn allerdings eingefordert wird, dass Wissenschaft konzeptionelle Überlegungen auch soweit ausarbeiten soll, dass sie als „technologische Hypothese“ im Praxistest auf ihre Lauffähigkeit geprüft werden kann, dann schließt dies auch mit ein, dass solcherart entwickelte Materialien mit ihrem Begründungskontext vorgestellt und zur Diskussion gestellt werden. In diesem Sinne begrüßen wir es denn auch nachdrücklich, dass sich GERHARD TRILLING mit unserem Konzept auseinandergesetzt hat, und wir bedanken uns dafür, dass uns die Redaktion der WuE Gelegenheit gibt, auf diesen Beitrag zu reagieren. Im Hinblick auf die konzeptionelle Anlage ergeben sich aus dem Beitrag TRILLINGs aus unserer Sicht keine tragfähigen Einwände gegen die von uns vorgestellten Gestaltungsprinzipien handlungs- und problemorientierter Lernbücher. An der inhaltlichen Gewichtung, an der Gestaltung und narrativen Einbindung der Handlungs- und Problemsituationen und schließlich an der Textgestaltung wird unter Einbeziehung der Praxiserfahrungen weiter zu arbeiten sein. Ein großes Entwicklungspotenzial sehen wir hier in der Ankoppelung interaktiver Lernsoftware, die mit der soeben erschienenen *zweiten Auflage* schon begonnen hat.

Literatur

ACHTENHAGEN, F./ JOHN, E. G. (Hrsg.) (1992): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Gabler

ADLER, J./ FROST, G./ GOLDBACH, A./ SEIDLER, D./ TRAMM, T./ WICHMANN, E. (2002): *Prozessorientierte Wirtschaftslehre*. Troisdorf: *Bildungsverlag Eins* (2. Auflage 2005)

ALBACH, H. (2000): *Betriebswirtschaftslehre*. Wiesbaden: Gabler

GOMEZ, P./PROBST, G. J. B. (1987): *Vernetztes Denken im Management*. Bern: Schweizerische Volksbank

TRAMM, T. (2003): 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.html.

TRAMM, T. /GOLDBACH, A. (2005): Gestaltungsprinzipien und theoretische Grundlagen innovativer Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung am Beispiel der „Prozessorientierten Wirtschaftslehre“. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 57. Band, H. 6/7, S. 203-214.

TRILLING, Gerhard: Schulbücher zur ökonomischen Berufsbildung – nicht nur am Beispiel der „prozessorientierten Wirtschaftslehre“. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 58. Band, Heft 2, S.