

Gerhard Gerdsmeier

Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes Lernen im Wirtschaftsunterricht

(Learning Tasks for Self-Directed Learning in Economic Classes)

This article discusses questions about appropriate task formats and their curricular-substantial construction as well as implications for teacher qualification. Different types of tasks (decision tasks, exploring tasks, analysing tasks, assessing tasks, interpretation tasks, hermeneutic tasks and creative tasks) are being discussed. In the framework of this article it is concluded that decision tasks are dominant in economic classes. These different types of tasks are characterized by different formats. This is to say that a task as a model of reality can be well- so to say "completely-" structured or ill- so to say "partly-" structured. Oftentimes ill-structured tasks enable learners to understand structures during their operating process. On this account, the writer argues for a more open process and more space for higher complexity and self-directed learning. For this purpose teachers have to manage creativity, framing and application problems for a reasonable task conception.

1 Ausgangslage

Lehren und Lernen im kaufmännischen Unterricht müssen sich ändern, wenn Schule für die Lernenden, für die Betriebe, die Gesellschaft auch künftig attraktiv sein soll. Es ist dies unter denjenigen, die sich in Fragen der Lehrerbildung und Schulentwicklung engagieren, ein Gemeinplatz. Dass sich die Schulen sogar dann deutlich verändern werden, wenn die Änderung von den in ihnen Lehrenden nicht aktiv-gestalterisch betrieben wird, wird zumindest nicht bestritten. Damit enden aber im Augenblick bereits die Gemeinsamkeiten.

Mir scheint, dass das geringe gemeinsame Verständnis insbesondere über das, was Unterricht betrifft, darauf zurückzuführen ist, dass nicht intensiv genug über das nachgedacht und diskutiert wird, was als strategisches Moment im Reformprozess anzusehen ist - die in den Unterrichten eingesetzten Aufgaben.

Diese Feststellung mag etwas überraschen, weil es Indizien dafür gibt, dass sich die wirtschaftspädagogische und -didaktische Diskussion im Augenblick langsam von den Lernfeldern zu den Aufgaben hin verlagert⁽¹⁾. Diese Diskussion scheint bislang aber eher in der Form geführt zu werden,

dass abzuwägen versucht wird, in welchem Grade und in welcher Form selbstgesteuertes Lernen einen Handlungsrahmen, der im Kern einen auf Instruktionen beruhenden Erwerb von Wissen und Fähigkeiten beschreibt (vgl. Weinert 1996), ergänzen kann. Damit wird dem selbstgesteuerten Lernen⁽²⁾ implizit eine nachgeordnete Rolle zugewiesen und die Frage, inwieweit es fruchtbarer ist, Veränderungen im Lehr-Lern-Arrangement als Option für einen Paradigmenwechsel⁽³⁾ zu interpretieren, zu wenig beachtet. Außerdem bleibt die Perspektive der Selbststeuerung indifferent gegenüber fachdidaktischen Fragestellungen. Das hat zur Folge, dass die Beschreibung "moderner Lernumwelten" (vgl. z.B. Friedrich, Mandl 1997, 259) sich fast immer auf Aspekte konzentriert, die von den Lerngegenständen abstrahieren und insoweit fachdidaktische Gesichtspunkte unzureichend berücksichtigen. In beide Richtungen sollen hier die Überlegungen etwas vorangetrieben werden:

- Ich bin der Auffassung, dass einerseits die Beschäftigung mit Aufgaben zu wenig vor der Folie eines momentanen Paradigmenwechsels quer durch alle Didaktiken gesehen wird insbesondere im Hinblick auf ein wünschbar verändertes Lehrerhandeln. Die klassische didaktische Sichtweise, die sich auf das Erstellen und das möglichst plangenaue Umsetzen von Unterrichtsplänen oder ganzen Lehrgängen konzentriert und die Könnerschaft von Lehrenden daran misst, ob machbare Pläne vorgelegt und vorgeplante "Unterrichtsergebnisse" effektiv angesteuert werden, wird graduell abgelöst durch Vorstellungen, die hier als Aufgabendidaktik bezeichnet werden sollen. Danach sind es Aufgaben, die dem Unterricht die zentralen Impulse verleihen und ihm als nicht-normierte AufgabebLösungssequenzen Gestalt⁽⁴⁾ verleihen (vgl. dazu insb. Kap. 2 u. 3).
- Auf diesen in der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Diskussion angelegten Paradigmenwechsel scheint die Lehrerschaft derzeit nicht vorbereitet, und sie scheint überwiegend nicht willens, ihn in aller Konsequenz zu vollziehen. Selbst Junglehrer interpretieren die neuen Lehrpläne offenbar überwiegend in den überkommenen Kategorien von Planung und Steuerung und tragen so zur Tradierung bei (vgl. dazu Kap. 3. insb. Abschn. 3.5 bis 3.8).
- Auf der anderen Seite ist zu fragen, ob die dominanten Merkmale ökonomischer Aufgaben - ihr Format - den Merkmalen des ökonomischen Gegenstandes angemessen Rechnung tragen. Was bedeutet es beispielsweise, wenn überwiegend wohl-definierte Aufgaben sich auf Realitätsausschnitte beziehen, die der ökonomische Experte nicht selten als schlecht-strukturiert bezeichnet (vgl. dazu insb. Kap. 2.2)?
- Aber selbst wenn man sich auf die Formate⁽⁵⁾ unterrichtlicher Aufgaben, denen das Prädikat "produktiv" zugeschrieben wird, und das mit ihnen verbundene unterrichtliche Handeln verständigen kann, ist schließlich immer noch zu diskutieren, wie diese Aufgaben inhaltlich gefüllt und curricular geordnet werden sollten (vgl. insb. Kap. 4).

Damit sind drei Problemkreise angesprochen, denen gemeinsam ist, dass sie mit Lernaufgaben zu tun haben - die im Lichte zu diskutierender Ansprüche angemessenen Formate und Konstruktionen von Aufgaben, das für diese Konstruktionen angemessene Lehrerhandeln und die Aufladung der Aufgaben mit curricularer Substanz. Der vorliegende Text beschäftigt sich mit diesen Fragen ausschließlich im Hinblick auf den kaufmännischen

Unterricht.

Eine letzte Vorbemerkung gilt dem Ausdruck "Aufgabe." Der Begriff wird hier durchgängig anders verwendet als in einer Definition, die auf Dörner (1976) zurückgeht und Aufgaben von Problemen abgrenzt. Beiden wird von Dörner zwar gemeinsam die Eigenschaft zugeschrieben, unerwünschte Anfangszustände und erwünschte Endzustände zu haben, aber bei Problemen verfügt der Problemlöser zunächst über keine klare Lösungsmethode, während die Methoden bei Aufgaben annahmegemäß bekannt ist. Würde man die Terminologie von Dörner zugrunde legen, würde im vorliegenden Text überwiegend von Problemen zu sprechen sein. Um die Diskussion im Text anschlussfähig zu halten an den Sprachgebrauch der Lehrkräfte in den Schulen wie auch in anderen wissenschaftlichen Arbeiten (vgl. etwa die PISA-Studie: Baumert et al. 2001), wird hier an einem Aufgabenbegriff festgehalten, der auf der einen Seite Problembearbeitungen einschließt, auf der anderen Seite auch bloße Auftragsbearbeitungen meint. Aufgaben sind dann - in einem eher alltagsweltlichen und noch sehr allgemeinen Verständnis - Aufforderungen an die Lernenden, in einer mal mehr, mal weniger vorgezeichneten Bahn kognitiv aktiv zu werden. Das besondere Interesse gilt hier nachstehend jenen Aufgaben, die kognitiv anspruchsvolles Lernen anstreben und eine gegenüber instruktionsgebundenem Lehren und Lernen strategische Erweiterung der unterrichtlichen Wissensvermittlung erfordern.

2 Fremdgesteuerte Monokultur in den Lernangeboten

2.1 Aufgabenarten

Das Verhalten und Handeln, das von Lehrenden und Lernenden erwartet wird, ist stark davon geprägt, in welcher didaktischen Rahmung es erfolgt. Subsumiert man die Fülle sehr unterschiedlicher Unterrichte und Selbstkonzepte von Lehrenden unter lediglich zwei - zumindest theoretisch (6) - klar abgrenzbare didaktische Paradigmen, einer Planungs- und einer Aufgabendidaktik, dann lassen sich diese Differenzen im Verhalten relativ einfach charakterisieren. In lediglich schlagwortartiger Form ist das in der Abb. 1 versucht worden. Das besondere Interesse des Textes gilt der Aufgabendidaktik.

In den Schule ist gegenwärtig zu beobachten, dass (meistens kleine) Gruppen von Lehrenden sich sehr ernsthaft bemühen, die Vorgabe neuer Rahmenlehrpläne und den damit verbundenen Reformdruck als Anlass und Chance zu nehmen, Unterrichte stärker auf ihre Selbstkonzepte abzustellen. Insbesondere Junglehrer verweisen häufig auf die Diskrepanzen, die sich zwischen ihren Selbstkonzepten und der wahrgenommenen Praxis auftun, weil sie unter dem Handlungsdruck der Einarbeitungsphase ihre Routinen auf der Basis tagtäglicher Behelfsstrategien aufzubauen beginnen, die stofflich am Tradierten und szenisch am kurzfristig Machbaren ausgerichtet (7) sind und die den Ideen, wie man sich seinen eigenen Unterricht einmal gewünscht hat, kaum zuarbeiten.

Insoweit sind die vielfältigen Versuche, etwas zu korrigieren, was in der Berufsbiografie als weniger gelungen oder unfertig wahrgenommen wird, ausdrücklich zu begrüßen. Auch ist zu begrüßen, dass in diesen Fällen dem Einsatz von Aufgaben im Lernprozess ein größerer Stellenwert beigemessen wird. Eine andere Frage ist nun, an welchen Punkten diese Lehrkräfte faktisch ansetzen.

Abb. 1. Didaktische und curriculare Schlüsselbegriffe innerhalb der didaktischen Paradigmen

| Fokus | Planungsdidaktik | Aufgabendidaktik |
|------------------|--|---|
| Lehrerverhalten | Planung Plan umsetzende Steuerung und Bewertung | Konstruktion, Einführung, Diagnose, Intervention, Auswertung (im Plenum), Kultivierung |
| Schülerverhalten | Befolgen der im Plan des Lehrenden angelegten Aufträge(8) oder Reaktion auf Steuerungsimpulse des Lehrenden (kognitive und emotionale Anforderungen variieren mit der Art der Aufträge) | kognitive Aktivierung, Selbststeuerung, Komplexitätsaufbau und -bewältigung, Schülerinteraktion - insb. beim Problemverständnis und beim Generieren und Diskutieren von Lösungen, metastrategische Reflexion |

Methodenfixierung

(1) Mein Eindruck(9) ist, dass bei den Bemühungen um eine veränderte Unterrichtspraxis eine bestimmte, enge Klasse von *methodischen Veränderungen* im Vordergrund steht. Insbesondere geht es darum, Phasen

"eigenständiger" Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit in den Unterricht einzubauen und u.U. Präsentationen der Schüler vorzusehen. Das bietet den Schülern tatsächlich Chancen, etwas vermehrt von dem lernen zu können, was bislang weniger möglich war und vor allem sachgebundenes Kommunizieren und das Organisieren von Informationen betrifft. Das methodische Variieren geht aber dennoch am Kern des Problems vorbei, weil einerseits die grundsätzlichen Rollenverständnisse aller Akteure im Unterricht sowie die Steuerungs- und Partizipationsmuster nicht zugleich überprüft werden und andererseits vor allem die Thematisierungen von inhaltlichen Gegenständen unverändert gelassen werden.

(2) Wenn Schülerinnen und Schüler zu Formen teilweise selbstständigen Arbeitens angeregt werden sollen, müssen Arbeitsaufträge bzw. Aufgaben entwickelt werden. Es fällt unter diesem Gesichtspunkt auf, dass in Unterrichten fast ausschließlich Entscheidungsaufgaben (Aspekt "gute Zielerreichung in meist monetär modelliertem Kontext") zum Zuge kommen (10). Entscheidungsaufgaben sind natürlich Aufgabenformen, die grundsätzlich zulässig und im Einzelfall auch wohl begründet sein können. Aber es irritiert ihre Ausschließlichkeit. Es finden sich kaum Aufgaben zur Begriffsbildung (Aspekt "gehaltvolles Beziehungsnetz"), zur Exploration und Hypothesenbildung (Entdeckungsaufgaben, Aspekt "begründete Vermutungen") und Hypothesenprüfung (Aspekt "Geltung und Generalisierung"), zur Bildung moralischer Urteile (Aspekt "gutes Leben") (11), es finden sich wenig Analyseaufgaben (Aspekt "Zusammenhänge in Vorgegebenem erkennen"), nur gelegentlich Gestaltungsaufgaben (Aspekt "ein Produkt erzeugen"), selten Schätzaufgaben (Aspekt "unter restriktiven Bedingungen einen plausiblen Wert bestimmen"), keine Interpretationsaufgaben, keine hermeneutische Aufgaben, kaum primär kreativen Aufgaben usw. (12)

Monokultur in den Aufgaben

Diese Monokultur in den Aufgaben ist Lehrenden m.E. nicht bewusst. Abgesehen davon, dass man die Präferenz für Entscheidungsaufgaben auch sämtlichen neueren Schulbüchern für den kaufmännischen Unterricht anschauen kann, die dieselbe Monokultur enthalten, und Bücher ohnehin die Auffassungen von Lehrenden über das thematisch Wichtige und seine Handhabung nachdrücklich beeinflussen (13), scheinen Entscheidungsaufgaben für die Lehrenden darüber hinaus eine besondere Nähe zum Praxisfeld Wirtschaft zu haben. Außerdem lassen sie sich vergleichsweise einfach konstruieren und einsetzen. Jedenfalls gelingen ihnen bei der Konzentration auf ökonomische Entscheidungen Problemformulierungen, die als Ausgangspunkt von Lernprozessen dienen können, während es Lehrkräften ansonsten sehr schwer zu fallen scheint, ökonomischen Begriffen, Modellen, Theorien, Verfahrensnormen usw. irgendeine Problematisierung abzugewinnen.

Will man das Lernen wirtschaftlicher Inhalte, Methoden usw. im Unterricht stärker über Aufgaben anregen und konzentriert man seine Lernangebote dabei auf Entscheidungsaufgaben, so läuft das letztlich darauf hinaus, die Bearbeitung von Entscheidungsaufgaben mit ökonomischem Denken und Verstehen didaktische gleichzusetzen. Das erweist sich als ein sehr heikler Punkt:

- Richtig ist, dass es in der Vergangenheit nicht an Versuchen gefehlt hat, Entscheidungen in das Zentrum wirtschaftsdidaktischer und curricularer Konzepte zu rücken. Das (ganze sozio-ökonomische) Leben der Individuen wird dabei als eine (wirkliche oder pädagogisch intendierte) Endlosfolge von Entscheidungen gedeutet, die dann in curricularer Hinsicht unter verschiedene Situationstypen (Haushalt, Beruf, Staatsbürger) etwas willkürlich subsumiert werden (vgl. Kaiser 1973; Kaiser, Kaminski 1999; v. Rosen 1999). Wir finden dazu Entsprechungen in der Ökonomik. In der entscheidungsorientierten BWL wurde dieser Gesichtspunkt besonders deutlich zum Ausdruck gebracht. Und auch die Neoklassik enthält im paradigmatischen Kern sehr wohl die Idee eines fortgesetzten Denkens in Alternativen; selbst das Knappheitsaxiom kann in diese Richtung gedeutet werden: Man kann nie alle denkbaren Alternativen zugleich verwirklichen und muss sich deshalb entscheiden.

Involviertheit bei Entscheidungsmodellierungen

- Man findet also bedenkenswerte Gründe, wirtschaftliches Entscheiden und das mit ihm verbundene Zweck-Mittel-Denken ins Zentrum ökonomischer Bildung zu stellen, weil so einige Denkfiguren und Instrumente, die für das in Lehre und Forschung dominante Paradigma der Ökonomik konstitutiv sind, von Schülern wiederkehrend als bedeutsam wahrgenommen und - mit einigen Einschränkungen, die aus den Prämissen des Paradigmas folgen - als anwendbar erlebt werden.

Gleichwohl möchte ich hier Bedenken anmelden. Über diese Zentrierung hat es bis heute eine explizite wissenschaftliche Verständigung m.W. weder auf der Ebene der Curricula noch auf der Ebene fachdidaktischer Prinzipien gegeben. Ich möchte der Sichtweise auch widersprechen, immer dann, wenn Lernen über Aufgaben angeregt werden soll, die Entscheidungsaufgaben so stark in den Vordergrund zu rücken. Sie machen Lernende konstruktionsbedingt zu *Involvierten*, vielleicht gar zu *Abhängigen* einer fachlichen Modellierung, über die sie nur als *Außenstehende* hätten kritisch *raisonnieren* können. Gerade die dauerhafte Einbindung in einen vorgegeben Kontext aus Zahlen, rechtlichen Normen, Verfahrensvorschriften usw. und eine vorgegebene Perspektive behindern dann ein Verstehen jenseits eines implizit prämierten berechnenden Denkens. Und in diesem Ansatz verliert man damit zugleich die Chance, begriffliche Werkzeuge und institutionelle Gegebenheiten abgekoppelt von einem unmittelbaren Nutzungsinteresse abwägend und hinsichtlich ihres Sinns und Leistungsvermögens prüfend zu analysieren. Das Spezifische eines Gegenstandes kann nicht begriffen werden, wenn man fast ausschließlich nur Teile seiner Binnensicht kennen lernt.

Tradierungen

(3) Wenn man im Grundsätzlichen schon Zweifel haben kann, ob mit der deutlichen Vorliebe für Entscheidungsaufgaben gegenüber allen alternativ möglichen Aufgabenarten die speziellen Monita am traditionellen, instruktionsdidaktisch begründeten kaufmännischen Unterricht ausgeräumt werden können, so belegt die Praxis die Befürchtungen recht deutlich, dass das "ohne weiteres" nicht gelingt. Die Kritik an der tradierten Behandlung

"kaufmännischer *Gegenstände*" richtet sich sehr stark auf die bloß klassifikatorische Wissensorganisation, die bloß terminologische Behandlung von Begriffen anstelle einer qualitativen Durcharbeitung, auf die Betonung von Wie-Fragen auf Kosten von Warum-Fragen, die bloß instrumentelle Beschäftigung mit Normen, Verfahrensweisen u.Ä., den unkritisch-plausibilisierenden Umgang mit ökonomischen Modellbildungen und die insgesamt entproblematisierte Behandlung der Gegenstände.

Was ändert sich derzeit de facto, wenn Entscheidungsaufgaben verwendet werden und vordergründig Problematisierungen einsetzen? Schüler werden heute z.B. gerne aufgefordert, virtuelle Unternehmen zu gründen, sich dabei für eine Rechtsform zu entscheiden, Standorte zu wählen usw. Und dazu erhalten sie nun dieselben Informationsgrundlagen über Rechtsformen wie früher. Das heißt aber doch, dass sich an den beklagten Schwachstellen gar nichts ändert, vielmehr die *altvertrauten stofflichen Routen* nun in neuer methodischer Verpackung wieder auftauchen (s.o. Punkt 1) und für Entscheidungen verwendet werden, die der Sache nach für die Schüler selbst stets ohne persönliche Konsequenzen bleiben, weil sie nicht wirklich etwas zu verantworten haben.[\(14\)](#)

Lehrmittelstrategien

Ähnliche Vorgehensweise zeigen sich auch in den neueren Lehrmitteln. Viele der neueren Schulbücher durchzieht als roter Faden eine 'Rahmenhandlung', in der ein virtuelles Arbeitsteam, mit dem sich die Schüler identifizieren sollen, in einer virtuellen Unternehmung betriebswirtschaftliche Problemstellungen zu lösen versucht. Mit z.T. dramatischen Verdrehungen in den fachlichen Modellierungen werden dabei in den vorgezeichneten Entscheidungskontext Inhalte in die Darstellungen hineingedrückt, die dort so nichts zu suchen haben.

Beispiel: Fremd- oder Eigenlager; aus sehr konstruierten, gleichwohl empirisch realistisch gemeinten Datensätzen über zwei Alternativen, also aus am Ende zwei diskreten Werten über Lagerkosten, leiten die Verfasser umstandslos Funktionen ab, die die Kosten in Abhängigkeit von Lagerflächen darstellen, wobei dann offenbar zudem unter der Hand die Welt der Läger ideal, nämlich qualitativ homogen und beliebig teilbar geworden ist. Und warum taucht so etwas im Buch überhaupt auf? Die optimale Lagerform in idealtypischer Modellierung ist traditioneller Stoff, und es könnte in Prüfungen danach gefragt werden. Aus der Sicht der Wirtschafts- wie auch der Mathematikdidaktik sind derartige "Lösungen" inakzeptabel. (Glania et al.1999, 146-150).

Indienstnahme der Wirtschaftslehre

(4) An diesen traditionell interpretierten Entscheidungsaufgaben fällt noch

etwas anderes auf. Eine Aufgabensequenz wie die vorstehend erwähnten Unternehmensgründung wird von Lehrern nicht nur aufgegriffen, weil Rahmenrichtlinien das nahe legen oder Schulbücher dazu anregen, sondern weil damit auch Grundlagen geschaffen werden sollen, um einerseits in einer tradierten Form, andererseits aber fachübergreifend ins Rechnungswesen einzuführen: Die Bearbeitung der Unternehmensgründung in der Wirtschaftslehre führt pfeilgerade zur Behandlung der Bilanz im Rechnungswesen. Das Interesse der Lehrenden, die sich um eine Umsetzung der lernfeldbasierten Lehrpläne bemühen, am *wirtschaftlichen Thema* Unternehmensgründung und dabei speziell der Beschaffung des Anlage und Umlaufvermögens erklärt sich häufig nur aus dem Bemühen, für das *Rechnungswesen* "anschauliche" Inventarverzeichnisse zu erhalten.

Berufsuntypische Aufgaben durch Lernfelder

Schüler, die über der Wahl von Rechtsformen brüten, Kapitalbeschaffungen nach Vorgaben planen, Betriebsorganisationen festlegen usw., bearbeiten Fragestellungen, die gerade nicht ihrem eigenen beruflichen Handlungsfeld entnommen sind. Das ist eine curriculare Unstimmigkeit, denn der Lernfeldansatz der neuen Rahmenlehrpläne wird für den kaufmännischen Bereich überwiegend damit begründet, dass er die Geschäftsprozesse nachbilde. Die gerade beschriebenen Aufgaben gehören nicht zum Geschäftsprozess. Sie betreffen Voraussetzungen und von Leuten anderer betrieblicher Hierarchiestufen getroffene Setzungen, damit diese Prozesse überhaupt stattfinden können. Das heißt, der Lehrplan macht das zu Problemstellungen des Schülers, *was er später im Beruf gerade nicht zu entscheiden hat*.

Dass die Schüler mit Entscheidungen *konfrontiert* werden, die sie in ihrem eigenen beruflichen Handlungsfeld selbst nicht zu bearbeiten haben, ist m.E. nicht grundsätzlich zu beanstanden, denn es kann sogar ein interessanter Weg sein, die betrieblichen Entscheidungen, die dem Lernenden bereits als zu Institutionen, Normen, Verfahren Geronnenes bedeutsam entgegnetreten, gehaltvoll zu reproblematisieren. *Dass* diese Themen aber unter den Lernfeldansatz subsumiert werden und die den Schülern gestellten Entscheidungsaufgaben, die der Sache nach ungemein komplex und schwierig sind, unter den üblichen zeitlichen und didaktischen Rahmenbedingungen zügig und zumeist oberflächlich "gelöst" werden, ist sehr wohl zu beanstanden.

(5) In der Ausrichtung von Lehrplänen an Geschäftsprozessen hätte man zumindest einen curricularen Vorzug sehen können, dass die Pläne nämlich aus einem bestimmten Prinzip heraus entwickelt werden. Und dann wäre deutlich, dass man den Lernfeldansatz im Kern als Versuch sehen kann, die *Inhaltsfrage* zu lösen. Und in diesem curricularen Aspekt läge dann die Stärke. Denn die eher unterrichtsbezogenen, die didaktischen Fragen scheinen mir aus dem Lernfeldansatz heraus keine Impulse zu erhalten, so dass es nicht überraschend ist, dass die alten stofflichen Routen, wie man sieht, wieder zum Zuge kommen und die Didaktik sich am Ende auf Methode verkürzt (s.o. Punkt 1 und 3).

Nun sieht man aber bei der Aufgabenanalyse, dass auch dieses curriculare Prinzip der Geschäftsprozessorientierung nicht greift. Das macht es noch

nebulöser, was ein Lernfeld überhaupt sein könnte. Schüler bearbeiten also Aufgaben, die den Geschäftsprozessen nicht mehr zuzurechnen sind. Hinzu kommt, dass fast jeder Lehrplan ohnehin noch mindestens ein "Lernfeld" enthält, das als Sammelbecken alle jene Gegenstände aufnimmt, die auch gelehrt werden sollen, die aber nirgends hineinpassen.[\(15\)](#)

Inhalte als Zielbeschreibungen

(6) Ein letzter Punkt sei angemerkt. Er leitet dann auch unmittelbar zu mehr konstruktiven Überlegungen über. Die Entscheidungsaufgaben, die Lehrer einsetzen, werden von ihnen nach meiner Beobachtung vor allem mit ihrem angenommenen Beitrag zur Erarbeitung bestimmter inhaltlicher Ergebnisse begründet und allenfalls nachrangig - aufgrund des methodischen Aspektes - auch noch mit einem angenommenen Beitrag zur Förderung bestimmter Kompetenzen verbunden, wobei dieser zweite Zusammenhang i.d.R. nicht weiter ausgeführt wird. In gleicher Weise wird beim nachträglichen Reden über die unterrichtlichen Wirkungen und "Erfolge" einer Aufgabe eigentlich immer nur über die inhaltliche Ergiebigkeit der Aufgabe diskutiert und nicht über ihre Beiträge zur Kompetenzentwicklung. Dieser Aspekt liegt außerhalb der Wahrnehmungen der Lehrkräfte, und es scheint dafür auch nur selten ein diagnostisches Inventar ausgebildet zu sein. Das ist deshalb so bemerkenswert, weil die Präambeln der lernfeldstrukturierten Lehrpläne bzw. die Handreichungen der KMK zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen (Handreichungen 1999) ganz wesentlich auf das Argument abstellen, der an diesen Lehrplänen ausgerichtete Unterricht diene dem Aufbau von diversen Kompetenzen[\(16\)](#) der Schülerinnen und Schüler (und nicht "bloßer" Wissensvermehrung).

"Blinde" Kompetenzdiskussion

Die schwache Verknüpfung des Unterrichtsgeschehens mit Kompetenzvorstellungen durch die Lehrkräfte scheint mir dafür zu sprechen, dass die *Zuordnung von Aufgaben zu Kompetenzen* bislang im Grunde blind erfolgt. Und das zeigt noch einmal sehr deutlich, dass die heutige Reformstrategie, über eine Veränderung der Rahmenlehrpläne und die Weitergabe der materiellen Umsetzungsaufträge an die Schulen und Lehrkräfte zu veränderten Unterrichten auf breiter Front zu gelangen, wenig realistisch ist und sich vermutlich nur der administrativen Ungeduld über die großen Beharrungstendenzen in den Schulen verdankt.

Es scheint mir daher nötig daran zu arbeiten, besser zu verstehen, was eigentlich das zu lösende Problem ist. Die folgenden Ausführungen dienen diesem Zweck. Sie nehmen die vorstehend diskutierte Grundidee auf, der Aufgabendidaktik für die Weiterentwicklung des kaufmännischen Unterrichts größere Beachtung zu schenken als bisher. Sie widmen dem Aspekt der Ausgestaltung von Aufgaben besondere Aufmerksamkeit, was unter dem Begriff des Aufgabenformats subsumiert wird, und prüfen die Implikationen einzelner Aufgabenformate für die Entwicklung von Aufgaben und für die Einführung und Bearbeitung der Aufgaben im Unterricht. Sie nehmen zudem die Rollenverständnisse und Selbstkonzepte von Lehrenden in den Blick, die beim Realisieren bestimmter Aufgabenformate benötigt werden.

2.2 Aufgabenformate

Mit dem Ausdruck Aufgabenformat soll vor allem die Art bezeichnet werden, in der eine Aufgabe als Modell von Wirklichkeit gemeint ist oder zum Modell wird.⁽¹⁷⁾ Es scheint für die Analyse hilfreich, mehrere Arten zu unterscheiden. Da aber jede dieser Arten viele Ausgestaltungen erfahren kann, repräsentieren die Formate nur ein recht grobes Raster.

Relevanz schlecht-strukturierter Wirklichkeit

Die Betrachtungen nehmen bei der Setzung ihren, Ausgangspunkt, dass man - in einer vereinfachend bloß polaren Betrachtung - "reale Situationen" unterscheiden kann, die dem "Experten" als durchsichtig, klar geregelt, kurz: als gut-strukturiert erscheinen und sich dadurch von schlecht-strukturierten Situationen abheben, die intransparent scheinen, wo nur in Bruchstücken Zusammenhänge gesehen werden, viele Verknüpfungen unbekannt oder nicht stabil sind usw.

Beide Grundmuster (und alle Formen zwischen ihnen) können unterrichtlich bedeutsam sein. Normierte kaufmännische Verfahren beispielsweise sind für den Fachmann zwar in hohem Maße transparent und "unproblematisch", eine didaktische Fragestellung entsteht aber daraus, dass das Wissen über ihre Existenz, ihren Gehalt, ihre Begründung, ihre Leistungsfähigkeit usw. von den Lernenden beruflich benötigt wird und dabei subjektiv neuartig ist oder mit den subjektiven Präkonzepten nicht übereinstimmt. Schlecht-strukturierte Realitätsausschnitte haben im kaufmännischen Alltag eine große Bedeutung und sind unterrichtlich ebenfalls zu beachten, wenn man möchte, dass Schüler eine ökonomische Literacy entwickeln, also die Fähigkeit, unterrichtlich erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten als Werkzeuge zur Lösung alltagsweltlicher oder beruflicher Problemstellungen zu nutzen. Allerdings: Die große Bedeutung, die in der Ökonomik den schlecht-strukturierten Situationen zukommt, markiert eine wesentliche Differenz z.B. zu den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern, die unterrichtlich nur vereinzelt mit entsprechenden Gegenständen zu tun haben. Insoweit kündigt sich hier auch eine didaktische Differenz an.⁽¹⁸⁾

Strukturiertheit von Aufgaben

In ähnlicher, polarer Betrachtung kann man nun zwei Muster von Aufgaben identifizieren. Einmal können sie sich in dem Sinne als gut- bzw. "durch"-strukturiert erweisen, dass sie alle Informationen enthalten, die benötigt werden, um (zumindest) eine Lösung zu ermitteln. Demgegenüber sind schlecht- bzw. "an"-strukturierte Aufgaben nicht ohne weiteres lösbar, häufig ist nicht einmal die Problemstellung schon ganz klar. Diese Aufgaben müssen erst über genaueres Informieren und häufig über ergänzendes Modellieren in eine bearbeitbare Form gebracht werden. In konstruktivistischer Sicht scheinen sie häufig besonders interessant.

Abb. 2. Aufgaben-Praxis-Verhältnis: Analysefragen des Konstrukteurs

| | | (zu Grunde gelegte Auffassung über die wirtschaftliche „Realität“) | |
|---------|----------------------|--|--|
| | | normiert / gut-strukturiert | kaum oder nur z.T. normiert / schlecht-strukturiert |
| Aufgabe | „durch“-strukturiert | (1) Klärungsbedarf über Grad der Übereinstimmung und über Lernpotenzial | (2) Klärung der didaktischen Passung und der Möglichkeiten einer Reproblematisierung |
| | „an“-strukturiert | (3) Klärung der konstruktivistischen Begründetheit | (4) Klärung der Problemstellung und der Wege zur Generierung der zugehörigen Lernumwelten |

Inakzeptable Regelfälle im Aufgaben-Praxis-Verhältnis

Verknüpft man die beiden polar beschriebenen Gesichtspunkte, dann erhält man eine 4-Felder-Matrix (vgl. Abb. 2). Es ist davon ausgehen, dass der bei weitem größte Teil der Aufgaben, die in wirtschaftlichen Unterrichten de facto gestellt werden, den Feldern (1) und (2) zuzurechnen sind. Das Feld (2) ist didaktisch mehr oder weniger inakzeptabel, weil eine in sich wohldefinierte Aufgabe kein glaubwürdiges Modell einer schlecht-strukturierten Situation sein wird und allenfalls dazu dienen könnte, eine Reproblematisierung der Modellierung vorzubereiten. Auch das Feld (1) ist didaktisch nicht sehr fruchtbar und kommt einer Instruktion nahe; ein Hinterfragen der Zusammenhänge oder Regeln scheint demgegenüber vom Feld (3) aus einfacher, weshalb dem "durch"-strukturierte Aufgabentyp insgesamt gar nicht die große Verbreitung zukommen sollte, die wir beobachten. Für die "an"-strukturierten Aufgaben ist zu klären, wie Informationen, die für die Bearbeitung benötigt werden, bereitgehalten und Problemstellungen präzisiert werden können. Hier sind zwei grundsätzlich differente Ansätze zu betrachten, die jeweils ein eigenes Aufgabenformat begründen.

Komplexität durch Konstruktion von Lernumwelten

In einer ersten Alternative (Spalte 2 in Abb. 3) zu "durch"-strukturierten Aufgaben wird die Aufgabe auf eine spezielle, präexistente Lernumwelt bezogen, die alles enthält, was an Informationen für relevant angesehen wird und im Einzelfall recht komplex sein kann. Die Aufgaben werden dann so gestellt, dass immer nur ein Teil dieser Komplexität bei der Bearbeitung zu berücksichtigen ist. Eine spezifische Leistung der Lernenden besteht dann u.a. darin, relevante Informationen zu identifizieren. Typische Beispiele für derartige Lernumwelten sind simulierte Modellunternehmen, komplexe Fallbeschreibungen oder kaufmännische Projekte und Einrichtungen an Schulen, die ebenfalls "realen" Betrieben nachgestellt sein sollen. Anders als bei den "durch"-strukturierten Aufgaben, die konstruktionsbedingt in sich selbst ein Modell von Wirklichkeit enthalten, übernimmt hier die Lernumgebung die Funktion eines Modells der Wirklichkeit.

Abb. 3. Aufgabenformate

| | traditionelle Aufgabenformate | | fließende Aufgabenformate | unübliche Aufgabenformate |
|---|---|--|---|---------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Prämissen | „durch“-strukturierte Aufgabe ist gutes Modell von ‚Realität‘ ^{*)} [bzw. fachsystematische Begriffe & Zusammenhangsvorstellungen sind gutes Modell v. ‚Realität‘] | Lernumgebung ist gutes Modell von ‚Realität‘ | Problemverständnis muss aus „schlecht“-strukturierter ‚Realität‘ erst aufgebaut und in angemessene Problemstruktur überführt werden | unbestimmt |
| Einbindung der Aufgabe | keine weitere Lernumgebung [bzw. Fachsystematik als Bezug] | innerhalb geschlossener Lernumgebung | noch festzulegen | i.d.R. keine |
| Komplexität | eher gering | mittelmäßig bis hoch | noch festzulegen | |
| Offenheit^{*)} | eher gering (a, b, c) | eher gering (a) bis mittelmäßig (b, c) | hoch (a, b, c) | eher höher (a, b, c) |
| Steuerung | hoch | gering bis mittelmäßig | eher gering | eher gering |
| Anforderungen an die Motiviertheit | eher gering | eher gering | hoch | eher hoch |

*) bezüglich Aufgabenausgestaltung und thematischer Fokussierung (a), Lösungswegen (b), Ergebnissen (c)

***) alternativ: Aufgabe ist sach- und lerneradäquate Hinführung zu komplexeren Aufgaben, die als gutes Modell von 'Realität' gelten

Komplexität durch "unfertige" Aufgaben

Beim Versuch, der Enge durchstrukturierter Aufgaben (Aufgabe als Modell von Wirklichkeit) zu entkommen, wird den Konstruktionen von modellhaften Lernumgebungen in der Wirtschaftsdidaktik und -pädagogik gegenwärtig große Aufmerksamkeit geschenkt.⁽¹⁹⁾ Wenig beachtet wird demgegenüber eine andere Vorgehensweise (Spalte 3 in Abb. 3), bei der erst in der Auseinandersetzung der Lernenden mit der vorläufigen Problemstellung der Aufgabe Thematisierungen und Fragestellungen entstehen und Informationsvorgänge ausgelöst werden, die nach und nach zu den Problemstellungen führen, die von Lehrenden wie von Lernenden gemeinsam für bedeutungsvoll und bearbeitbar gehalten werden. Aufgrund der sich erst im Prozess herausbildenden Bedeutungsverleihung soll hier von einem *fließenden Aufgabenformat* gesprochen werden, dem nachstehend das besondere Augenmerk gilt. Dabei dienen die in der Abb. 3 verwendeten Merkmalszuschreibungen dazu, die Besonderheiten in der Konstruktion und Verwendung der Aufgaben zu analysieren.

Unübliche Aufgaben

Zumindest erwähnt werden soll ein viertes Format mit "*unüblichen Aufgaben*" (Spalte 4 in Abb. 3). Dieses Format scheint mir so wichtig, dass es hier nicht *am Rande* mitbehandelt werden soll. Es geht um Aufgaben, die Schüler z.B. über interessante Störungen ihrer Vorverständnisse zu elaborierten Begriffsbildungen, zur Entdeckung spezifischer Zusammenhänge, zur Reflexion der Grenzen fachwissenschaftlicher Modellbildungen usw. anregen wollen. Stilmittel sind hier nicht selten Verfremdungen, Überraschungen, Provokationen, Widersprüchlichkeiten u.Ä. Die Entwicklung derartiger Aufgaben ist sehr anspruchsvoll und erfordert viel Kreativität, sehr viel Einfühlungsvermögen und sehr solide Fachkenntnisse. Diese hohen Anforderungen könnten ein Grund dafür sein, warum man diese Aufgaben in Wirtschaftsunterricht und Lehrmitteln so selten antrifft.

3 Die Umsetzungsideologie als Hemmnis in der Weiterentwicklung von Unterrichten

(3.1) Die nachfolgende Betrachtung konzentriert sich auf kognitiv aktivierende Aufgaben, die ein selbsttätiges und z.T. selbstgesteuertes Lernen der Schüler begünstigen. Folgende Annahmen fließen dabei ein:

- Im Zentrum der didaktischen Überlegungen stehen Aufgaben des "fließenden Formats".⁽²⁰⁾

- Aufgaben unterscheiden sich nicht nur in ihrer Zielrichtung (Entscheidungs-, Entdeckungs-, Schätzaufgabe usw.), was sich im Ausdruck "Aufgabenarten" spiegeln soll (s.o. 2.1). Sie differieren auch in davon unabhängigen Merkmalsausprägungen (z.B. Komplexität, Anzahl sinnvoller Lösungen, verwendete Textsorte usw.). Das führt dazu, dass für eine Aufgabe ungemein vielfältige Variationsmöglichkeiten bestehen.
- Verschiedenen Aufgabenvarianten werden zunächst einmal unterschiedliche Wirkungen bei den Lernenden zugeschrieben. Tatsächlich fehlt es aus Mangel an fachdidaktischen Forschungsarbeiten und -ergebnissen z.Z. an der Möglichkeit, das für den Erwerb wirtschaftlichen Wissens genauer zu zeigen.(21) Soweit fachdidaktische Forschungen vorliegen (etwa Seidel 2002) ist eine Übertragung auf ökonomische Unterrichte nur begrenzt möglich. Arbeiten wiederum, die die Förderung selbstgesteuerten Lernens allgemein untersuchen, bleiben für Fragen der Ausgestaltung fachlicher Aufgaben recht unspezifisch (Wild 2003; Friedrich, Mandl 1997; Flammer, Nakamura 2002).
- Die intelligente Nutzung der ausgesprochen vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten von Aufgaben, die geradezu infinitesimale Variationsmöglichkeit stehen im Zentrum fachdidaktischen Interesses.
- In didaktischer Perspektive sind also die Entscheidungen darüber, welche Aufgabenarten und Aufgabenformate von Lehrenden faktisch gewählt werden, von größter Wichtigkeit. Hier neigen Lehrende hinsichtlich einiger Merkmalsausprägungen zu einer spezifischen Tradierung. Darin liegt eines der zentralen Probleme einer Reform der Unterrichte.

(3.2) Zuständig für die Entwicklung, Ausgestaltung und Verwendung von Aufgaben sind im deutschen Schulsystem die einzelnen Lehrenden, in Einzelfällen auch Teams von Lehrenden. Alle drei angesprochenen Teilaufgaben erweisen sich heute als Nadelöhr. Ideen für interessante und ergiebige Aufgaben zu entwickeln, scheint schwierig. Ich bezeichne das künftig als "*Kreativitätsproblem*." Viel zu wenig beachtet wird die Schwierigkeit, eine vorliegende Idee insbesondere hinsichtlich des Aufgabenformats für den jeweiligen Kontext hochwertig auszugestalten. Ich nenne dies das "*Gestaltungsproblem*." Mit der Wahl bestimmter Aufgabenformate müsste sich nicht nur regelmäßig das Rollenverständnis des Lehrenden tiefgreifend verändern, es müsste auch das Bewusstsein eines didaktischen Paradigmenwechsels weg von der Planungs-Umsetzungs-Logik einsetzen. Ich verwende dafür die Bezeichnung "*Anwendungsprobleme*."

Ich wende mich zunächst dem Gestaltungsproblem zu, was dann die Auseinandersetzung mit dem Anwendungsproblem nach sich zieht. Das Kreativitätsproblem wird ansatzweise im Abschnitt 4 mitdiskutiert.

Strategisch zentrale Aufgabenmerkmale

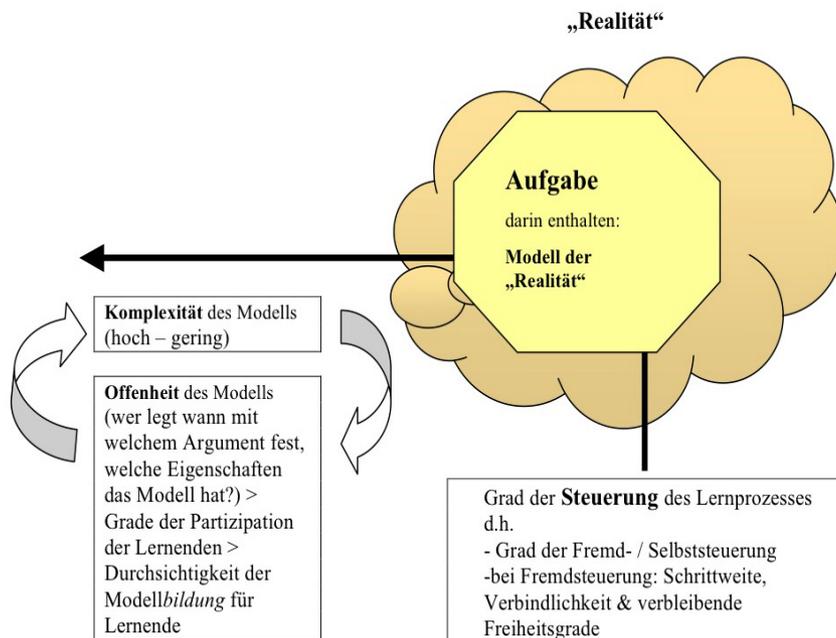
(3.3) In der "neueren" Literatur zu Lernumwelten werden mehr oder weniger wiederkehrend bestimmte Merkmale herausgestellt, die eine "moderne" Aufgabe kennzeichnen sollten. Es ist von Situiertheit die Rede, von Mehrperspektivität, Authentizität usw. Es scheinen dies Eigenschaften zu sein, die im Anschluss an die konstruktivistische Kritik an den alten

Verfahren des Instructional Designs (ID 1, vgl. Merrill, Li, Jones 1989; Merrill, Li, Jones 1990) sowie auch an den ersten Varianten der modernisierten Instruktionsdesigns (ID 2) im Gefolge der bekannten nachfolgenden Konstrukte der Vanderbilt-Gruppe um Bransford, der "cognitive apprenticeship"-Gruppe (vgl. Bransford, Brown; Cocking 1999; Brown, Collins, Holum o.J.; Cognition and Technology Group of Vanderbilt 1993) oder von Schank mit seinem goal based learning (Schank et al. 1994) in die deutschsprachige Literatur eingeführt und popularisiert worden sind (vgl. z.B. Reinmann-Rothemeier, Mandl 1996; Friedrich, Mandl 1997, 259; Ebner et al. o.J., 4).

Mit Blick auf die alltägliche Handlungssituation der Lehrenden scheinen mir die in den Zusammenstellungen als wünschbar ausgewiesenen Merkmale (vgl. Reinmann-Rothemeier, Mandl 1996 ; Friedrich, Mandl 1997, 259; Ebner et al. o.J.) keineswegs alle gleichbedeutsam - jedenfalls wenn es darum geht, Schüler zu einer gehaltvollen Auseinandersetzung mit ökonomischen Gegenständen anzuregen. (22) Andersherum gesagt: Mir scheinen aufgrund meiner derzeitigen Beobachtungen von Planungsprozessen und Unterrichtsdurchführungen einige Merkmale in ihrer Bedeutung für den Lernverlauf und die Ergebnisse unterschätzt bzw. sogar übersehen. Da die Beschreibungen von Unterricht teils aus sehr unterschiedlichen thematischen Kontexten entnommen werden, teils einem Interesse an selbstreguliertem oder durch Instruktion effektiviertem Lernen folgen, werden insbesondere Gesichtspunkte einzelner Fachdidaktiken - hier: der Wirtschaftsdidaktik - relativ wenig beachtet. Von diesen Merkmalen soll deshalb nachstehend bevorzugt die Rede sein.

Bei der Diskussion der Aufgabenformate ist bereits gezeigt worden, dass im Wirtschaftsunterricht jede als Lernanlass vorgesehene Aufgabe zugleich ein Modell von der Wirklichkeit enthält. In dem Maße, wie wir es nun zulassen, dass das Modell potenziell auf verschiedene Teile der Wirklichkeit verweist, in dem Maße wird die Aufgabe auch komplexer, wenn man den Grad an Komplexität an der Menge und Art der einbezogenen Elemente und Verknüpfungen untereinander sowie der damit verbundenen Implikationsmenge weiterer Informationen misst.

Abb. 4. Aufgabe als Modell von Wirklichkeit



Für Aufgaben, die sich auf schlecht-strukturierte Situationen beziehen, lassen sich vermutlich keine 'nachvollziehbaren' Lösungen mehr finden, wenn die enthaltene Komplexität "zu hoch" wird. Die Aufgaben sind dann weder intellektuell zu beherrschen noch haben sie ein bestimmtes Lösungsspektrum. Aus diesem Grunde behelfen wir uns üblicherweise damit, Teile der wahrgenommenen Realität durch vereinfachende Annahmen wiederzugeben: wir modellieren. Bezogen auf die Konstruktion der Aufgabe ist hier interessant, wer letztlich diese Annahmen einführt und der Aufgabe ihre *endgültige Gestalt* gibt - der Lehrende, die Lernenden, beide gemeinsam. Mit anderen Worten geht es darum, ob die Aufgabe in dem Sinne *Offenheit* besitzt, dass ausgehend von einer einführenden Darstellung (einem Aufgabengerüst) Schüler einerseits den Ausgangspunkt mit (weiterer) Komplexität anreichern und andererseits an den Entscheidungen über die Reduktion von Komplexität beteiligt sind.

Diese Art, die Konstruktion zu betrachten, heißt demnach, dass man sich einerseits die Festlegung der Ausgangsimpulse vorzustellen hat, aber einen nachfolgenden Raum der präzisierenden Konstitution der Aufgabe für möglich hält, der, wenn er erwünscht ist, Teil der Konstruktion ist.

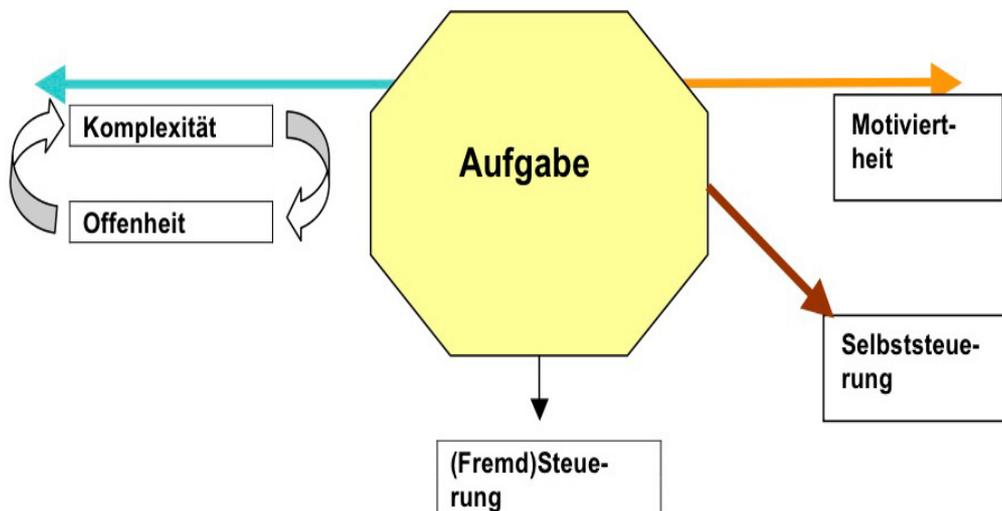
Die in Aufgaben enthaltenen Modelle sind nun zugleich besondere Modelle, weil sie (anders als zum Beispiel rein deskriptive Modelle) über enthaltene Problemstellungen immer die offene oder versteckte Aufforderung enthalten, eine bestimmte Implikation zu ermitteln. Es entstehen also möglicherweise Fragen, Fragestellungen, Bearbeitungsaufträge u.Ä. Der damit korrespondierende Bearbeitungsdruck in eine bestimmte Richtung sei als Steuerung bezeichnet. Der Umgang mit diesen Fragestellungen kann in den Aufgaben sehr verschieden geregelt sein. Merkmale sind hier besonders die Schrittweite (oder Engmaschigkeit), Verbindlichkeit, Offensichtlichkeit und Legitimation der Aufträge. Die Ausprägung dieser Merkmale beeinflusst die Art und den Grad der Steuerung der Aufgabenbearbeitung, wobei hier im Augenblick an Fremdsteuerung durch

den Konstrukteur gedacht ist.

Durch Zurückhaltung bei der (Fremd)Steuerung und durch Offenheit kann in der Konstruktion der Aufgabe Raum vorgesehen sein, dass die Lernenden die Aufgabe (zumindest in bestimmter Ausprägung) selbstgesteuert modellieren und bearbeiten. Die Selbststeuerung möglichst auszudehnen, die dazu erforderlichen strategischen, metastrategischen Fähigkeiten und emotionalen Dispositionen auszubilden, gilt in den didaktischen Diskussionen heute als vorrangiges Ziel, um Literacy und lebenslanges Lernen wahrscheinlicher zu machen.

Selbststeuerung wird aber nur dann intensiv und anspruchsvoll erfolgen, wenn der jeweils Lernende motiviert ist, die eingeführte bzw. erarbeitete Problemstellung ergiebig zu bearbeiten. Ob sich diese *Motiviertheit* letztlich herausstellt, hängt von vielen Dingen ab - u.a. davon, ob die Vorgaben der Aufgabe, insbesondere eine mit ihr beabsichtigte "Störung", und das kommunikativ im Unterricht aufgebaute Problemverständnis, der freigegebene Gestaltungsraum, die mit der Problembearbeitung absehbar verbundenen Anstrengungen und Schwierigkeiten, das Verhältnis von Fremd- und Selbststeuerung unterm Strich für die Lernenden attraktiv sind.

Abb. 5. Aufgabemerkmale



Spannungsverhältnis zwischen Offenheit und Fremdsteuerung

(3.4) Es ist nun möglich, einige didaktisch bedeutsame Überlegungen anzustellen. In der hier vorgeschlagenen Betrachtungsweise geben die Pläne eines Lehrenden nur dann eine ziemlich genaue Antizipation unterrichtlicher Verläufe wieder, wenn es möglichst keine Offenheit gibt und die Fremdsteuerung hoch und verbindlich ist, wobei eine kleinschrittige Steuerung für die Lernenden zugleich die Komplexität in den einzelnen Arbeitsschritten stark reduziert. Es ist gerechtfertigt, hier Lehrerhandeln und Unterricht unter dem Paradigma "Planung - Umsetzung" zu fassen,

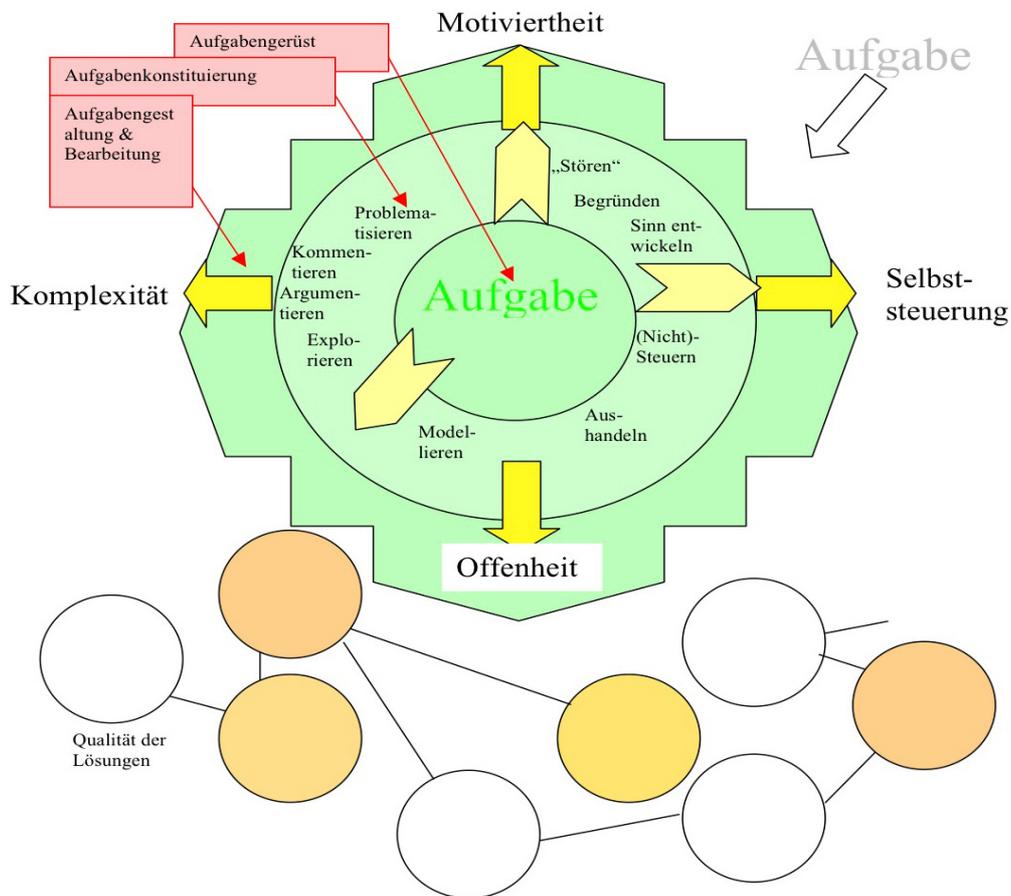
wobei erfolgreiches Lehrerhandeln dann daran gemessen werden kann, dass sich zwischen Plan und Realisation in den als relevant ausgewählten Gesichtspunkten möglichst keine Abweichungen zeigen.⁽²³⁾ Als neuralgischer Bereich gilt hier stets die Motiviertheit der Lernenden, weil sie nicht direkt mitgeplant werden kann.

Das "Planungs-Umsetzungs"-Paradigma beschreibt Situationen nicht mehr angemessen, wenn Offenheit und Selbststeuerung in bedeutungsvoller Weise angestrebt werden. Planbar ist dann zunächst einmal nur ein *Angebot* an die Lernenden, das der Lehrer insgesamt in ein *Aufgabengerüst* eingebettet haben mag, das denkbare Verläufe, dann jeweils hilfreiche Materialien, Störfragen, Optionen über Arbeitsverläufe usw. enthält. Aber entscheidend für die endgültige Ausformung der Aufgabe ist nun der Umgang der Lernenden mit dem Angebot, die Reaktion des Lehrenden auf die verschiedenen Formen der Aneignung, Veränderung oder auch Zurückweisung usw. Im Kern werden Problemstellung, Modellierung, Arbeitsweise, Relevanzeinschätzungen und Bedeutungszuweisungen ausgehandelt. Insoweit könnte man von einem *"Angebots-Aushandlungs-Paradigma"* sprechen.

Angebots-Aushandlungs-Paradigma

Es geht darum, einer Aufgabe gemeinsam Sinn zu verleihen. Und da sich diese Sinnfragen im Verlauf der Bearbeitung immer wieder neu stellen, können sich im Aufgabenverständnis und in den Bearbeitungsschwerpunkten immer wieder Verschiebungen einstellen. Es muss dann auch nach ersten gefundenen "Lösungen" überlegt werden, wie weitergearbeitet werden soll. Insofern ist es vielleicht noch angemessener davon auszugehen, dass ein *"Angebots-Entwicklungs-Paradigma"* zum Zuge kommt. Diese Bezeichnung ist vielleicht auch deshalb genauer, weil sich die Auseinandersetzung um Komplexitätsbewältigung und Offenheit beim Umgang mit gefundenen Lösungen wiederholt und das Muster sich im Grunde von allein fortschreibt.

Abb. 6. Aufgaben im Sinne des Angebots-Entwicklungs-Paradigmas



Es zeigt sich, dass es neben etwas Geplantem, dem Aufgabengerüst, das natürlich bereits wichtige Festlegungen vorschlägt, einen sozialen Raum der Aufgabenkonstitution gibt, in dem die Aufgabe bei Offenheit erst die tatsächliche Gestalt annimmt, indem die Lernenden in Auseinandersetzung mit dem Angebot des Lehrenden und ihrem persönlichen Weltwissen ihr eigenes Problemverständnis nachhaltig einbringen und der Lehrende sich dazu möglichst produktiv verhält. Die Konstituierung kann Ergebnis sehr vieler verschiedener Tätigkeiten sein: Argumentieren, Recherchieren, Begründen, Modellieren, Ausprobieren usw. Hier entscheidet sich letztlich, welche Grade an Komplexität, Offenheit, Motiviertheit und Selbststeuerung realisiert werden können. Dafür gibt es ja keine vorgegebene Norm, jede Lerngruppe wird die Grenze tendenziell nur so weit hinausschieben, wie sie sich die Gestaltung des damit eröffneten *Bearbeitungsfeldes* zutraut. Dieses Feld kann im Einzelfall sehr klein bleiben und erfordert dann kompensatorisch Steuerungen durch den Lehrenden. Es kann sehr groß werden und verlangt dem Lehrenden dann Zurückhaltung, die Anregung metastrategischer und metakommunikativer Bewusstheit und eine Konzentration auf Phasen der Lösungsdiskussion ab.(24)

Dominanz des Planungs-Umsetzungs-Paradigmas

(3.5) Das sind alles bis zu diesem Punkt keine ganz neuen Überlegungen,

wie es ja auch schon konstruktivistische didaktische Konzepte gegeben hat, als von Konstruktivismus in Verbindung mit Pädagogik nur ausnahmsweise einmal die Rede war. Insbesondere in Verbindung mit der Diskussion um offene Unterrichte in den 70er Jahren ist der kommunikativen Seite in den Aufgabe-Lösungs-Sequenzen bereits große Beachtung geschenkt worden. (25)

Wichtig wird das bisher Gesagte allerdings dadurch, dass der ganz überwiegende Teil der Lehrenden im Fachunterricht kaufmännischer Schulen sehr distanzlos und weitgehend unbewusst dem Planungs-Umsetzungs-Paradigma verpflichtet ist. Dieses Muster scheint in den Selbstkonzepten tief verwurzelt und durch die Fremderwartungen in der zweiten Ausbildungsphase, aber auch in der sich anschließenden Phase als Junglehrende zu einer der Reflexion nur noch schwer zugänglichen Haltung gefestigt zu sein. Diese Haltung findet sich sehr häufig auch dort, wo Lehrende in ihrem Selbstverständnis "handlungsorientiert" arbeiten. Da die Haltung letztlich das Nadelöhr bildet, Unterrichte für eine anspruchsvolle Aufgabendidaktik zu öffnen, soll dieses Problem nachfolgend etwas genauer betrachtet werden.

Machbarkeitsillusion

(3.6) Eng verbunden mit der Etablierung der Umsetzungsideologie ist ein zweiter Punkt. Lehrende verinnerlichen offenbar die - m.E. völlig abwegige - Vorstellung, ein *guter* Lehrer beherrsche die unterrichtlichen Situationen. Alle Dinge so zu steuern, wie der Plan oder der situative Wille es vorsehe, sei sogar eine der wichtigsten Aufgaben eines Lehrers, und es berühre eine der zentralsten Kompetenzen. Lehrer setzen sich durch. Lehrer planen die Lernaufgaben so, dass Schüler erst gar nicht auf "falsche Fährten" kommen. Sie arrangieren Lernschritte so, dass die gefundenen Lösungen möglichst "zwingend" und so plausibel wirken, dass Schüler nicht versehentlich irgendwo anecken. Sie kommentieren störende Einwände und Rückfragen weg. Sie führen Schüler genau zu den Ergebnissen, die als Stundenziel vorgesehen sind. Sie behandeln alle Schülerbeiträge offen mit einer richtig-falsch-Logik.

Die praktischen Folgen dieser Rollenverständnisse für die Konstruktion und Anwendung von Lernaufgaben sind offensichtlich und werden in der Literatur als Trichter-Modell diskutiert. Um den beschriebenen Prozess hinzubekommen, muss schon bei der Konstruktion alle störende Komplexität herausgenommen werden. Der konstruierende Lehrer legt die Merkmale fest, die gelten sollen und macht alle anderen Merkmale zu etwas Nichtexistentem. In diesem Sinne werden die Aufgaben entproblematisiert. Das heißt aber zugleich auch, dass die Aufgabe nicht mehr oder in einer für den Lehrer nur noch unproblematischen, weil folgenlosen Form offen ist. Es bedeutet weiterhin, dass sich an die Aufgabe i.d.R. eine Serie eher kleinschrittiger und präziser Bearbeitungsaufträge anschließt. Im Grunde wird der Unterrichtsprozess durch diese Aufträge maßgeblich gesteuert. Und das setzt sich dann fort in den kommunikativen Phasen des Unterrichts. (26)

In der Typisierung der Formate ist man dann schon nicht mehr bei fließenden, sondern bei traditionellen Formaten, hier der Variante "Aufgabe

ist Realitätsmodell". Die Bedenken gelten aber z.T. auch für die Formatvariante "Lernumwelt ist Realitätsmodell". Die Probleme, die sich aus didaktischer Sicht für Aufgaben ergeben, die in Anlage und Konstruktion dem Trichter-Modell folgen, werden nämlich auch gerade dann sehr bedeutsam, wenn - wie momentan in "modernen" Unterrichten - die Kontexte virtueller Unternehmen oder schulischer Verkaufsprojekte Berücksichtigung finden. Der unangemessene Umgang mit Komplexität und Offenheit drängt Lehrende häufig dazu, die als-ob-Realität oder die Schulerlebnisse mit außerschulischen Wirklichkeiten einfach gleichzusetzen.

Neues Rollenverständnis

(3.7) Die nach dem Trichter-Modell konzipierten und eingesetzten Aufgaben werden von den Lehrenden, wenn man sie darauf anspricht, (zunächst) überwiegend verteidigt. Begründet wird es nach meiner Erfahrung meistens mit Hinweis auf die Prüfungen, die Stofffülle, die rezeptiven Erwartungen oder die geringen Fähigkeiten oder die Passivität der Schüler. Obwohl jeder dieser Punkte auf nachvollziehbaren Wahrnehmungen beruhen mag, wird in aller Regel nicht nach möglichen Eigenbeiträgen des Lehrenden für die Entstehung des Wahrgenommenen gefragt. Es wird schnell mit Etikettierungen gearbeitet und nur unzureichend reflektiert, dass man an Schülern immer nur das beobachten kann, was sie aus den speziellen Vorgaben jeweils machen. Andere Vorgaben "erzeugen" daher auch nicht selten andere Schüler.

Insbesondere wird dabei nicht untersucht, ob zwischen der Passivität, den geringen Fähigkeiten, den Erwartungen und der Stofffülle auf der einen Seite und dem Planungs-Umsetzungs-Paradigma, der Idee des Beherrschens und dem Trichter-Modell auf der anderen Seite ein Zusammenhang bestehen könnte. Diese Auslassung mag nun wiederum auch affektive Gründe haben, in die nur selten Einblick gewährt wird. Ein Abrücken von diesen Mustern bedeutet notwendig den Übergang zu subjektiv neuartigen Rollenverständnissen, erfordert andere kommunikative Fähigkeiten und das Heraustreten aus einer Welt, in der alles beherrschbar scheint, für die man allein entscheidet, was in sie hinein gehört, und in der man alles nach den Kriterien falsch oder richtig sortieren kann. Man braucht nicht viel Phantasie, um sich vorzustellen, dass die Idee, das Vertraute aufzugeben, angstausslösend wirken kann und besondere Motive und Voraussetzungen gegeben sein müssen, um sich auf die Idee einzulassen. Und dann folgt ja erst der wirklich mühsame Prozess, für die Konstruktion und Implementierung der Aufgaben eine neue Handschrift zu finden.

(3.8) An diesem Punkt scheint es mir nun möglich, einige Folgerungen vorzuschlagen.

- Die Konstruktion neuer Lehrpläne, die Aufforderung an Lehrer, Unterricht im Sinne von (unbestimmt gekennzeichneten) Handlungs- oder Schüler- oder Kompetenzorientierungen zu verändern, greifen viel zu kurz, um die fachlichen Unterrichte tatsächlich didaktisch befriedigender zu gestalten. Erst wenn Lehrende es *wichtig finden* und *erfolgreich sind*, in anderer (z.B. in der vorstehend beschriebenen) Weise mit der Komplexität und Offenheit von Aufgaben sowie mit der Steuerung der Schüleraktivitäten und der Kultivierung von Arbeitsergebnissen umzugehen, wird man

derartige Veränderungen erwarten dürfen.

- Lehrende entwickeln unter den Standardbedingungen ihres Berufsalltags und in ihrer Einzelkämpferstellung in der Regel kein Programm der Selbstkorrektur in diese Richtung. Sie arbeiten tendenziell eher am Ausbau und an der Verfeinerung der Steuerung.
- Da, wo Lehrende gemeinsam für ihre Unterrichte Reformansätze entwickeln, wird den vorstehend beschriebenen Gesichtspunkten zu geringe Beachtung geschenkt
- mit all den Konsequenzen, die skizziert worden sind. Insoweit bleibt die Fallhöhe zwischen dem, was heute in der akademischen didaktischen Diskussion (verschiedenster Fächer) besprochen wird, oder dem, was pädagogische Funktionsebenen sich wünschen, zu dem, was in den Schulen tatsächlich passiert, erschreckend groß.
- Daraus sind - bei der Beschränkung auf die Ebene der Schulen - drei vordringliche Arbeitsfelder abzuleiten.

Forschungsaufgaben

Erstens scheint es nötig, sich in Forschung und Praxis intensiver mit Fragen der Konstruktion und Implementierung von Aufgaben sowie einer zugehörigen Diagnostik zu beschäftigen, als das für kaufmännische Berufe bislang üblich war. Es gibt zwar als Reaktion auf die vielen neuen Rahmenlehrpläne inzwischen auch viele Zusammenstellungen "neuer" Aufgaben, die als innovative Lösung angeboten werden. Es gibt aber m.W. bislang keine Zusammenstellung von Aufgaben, die unter dem Gesichtspunkt des hier diskutierten Aufgabenformats bedeutsam wäre.

Zweitens käme es dann neben der Erfindung und Zusammenstellung derartiger Vorschläge darauf an, Lehrenden nachvollziehbar zu machen, warum manchmal z.B. bereits eine unspektakuläre, nur in Details differenzierte Aufgabenstellung zu einer thematisch anderen und in den Ansprüchen und Lernpotenzialen überlegenen Behandlung eines Gegenstandes führt.

Drittens müsste man Lehrende vermehrt dafür gewinnen, die subjektiven Fähigkeiten und Wünsche auf ein verändertes Berufsverständnis abzustimmen. Wenn es richtig ist, dass die meisten Lehrenden heute die berufliche Meisterschaft darin sieht, Lernende über geschickt konstruierte Aufgaben und steuernde Impulse durch selbstdefinierte, gleichwohl tradierte Nadelöhre zu navigieren, dann konfliktiert das mit dem didaktischen Anspruch, selbstgesteuertes Lernen bei den Schülern zu verstärken. Will man hier Verbesserungen erreichen, wird man von Lehrenden die Fähigkeiten erwarten müssen, dass sie einerseits im Hinblick auf die nicht verhandelbaren Aspekte der Kunstsituation "Schule und Unterricht" *führen* können, dass sie andererseits für jede spezielle Lerngruppe *gehaltvolle und offene Angebote entwickeln* können und dass sie diese Angebote und die Ideen der Lernenden produktiv *auszuhandeln* verstehen. Es sind dies jedenfalls die für den Unterricht konstitutiven Fähigkeiten, denen sich dann weitere zugesellen - insbesondere im Umgang mit den Lösungen der Schüler und in der Diagnostik.

- Wenn man in der hier vorgeschlagenen Art auf die Reformschwierigkeiten in den kaufmännischen Unterrichten blickt, dann zeigt sich, dass man sehr viel mehr über Aufgaben nachdenken muss als über Lernfelder.

- Es sollte die oben eingeführte Setzung nachvollziehbar sein, dass die heute bei der Auseinandersetzung mit Aufgaben bevorzugt herangezogenen Merkmale wie Situiertheit, Mehrperspektivität, Authentizität usw. nicht den Kern des Reformproblems erfassen. Die Beschäftigung mit diesen Merkmalen ist teils anregend und kann im Einzelfall Ideen zur *Verfeinerung* von Aufgaben beisteuern. In Teilen ist die Diskussion völlig dubios, wie es z.B. für den Ausdruck der Situiertheit bereits gezeigt wurde (Schulmeister 2002, 76 ff.). Auch das Merkmal der Authentizität wirft für die soziale Kunstform "Unterricht" fast mehr Fragen als Perspektiven auf.

4 Aufgaben im Kontext der Curriculumdiskussion

(4.1) Ich habe mich bislang mit Aufgaben, Aufgabenformaten und den Hemmnissen von Lehrenden, die Bandbreite möglicher Formate zu nutzen, auseinandergesetzt. Dabei sind zwei wichtige Fragen ausgeklammert geblieben: Auf welche Inhalte und Ziele sollten die Aufgaben für bestimmte Lerngruppen abstellen und in welche Abfolge sollten die Aufgaben gebracht werden. Antworten auf diese Fragen sind allein aus der Beschäftigung mit Aufgabenformaten nicht zu gewinnen.

Der Frage danach, was in schulischen Unterrichten überhaupt gelernt werden soll und wie die intentionalen Entscheidungen begründet werden, muss m.E. gegenwärtig mit großer Nüchternheit und analytischer Genauigkeit nachgegangen werden. Das gilt besonders dann, wenn die Vermutung berechtigt sein sollte, dass sich die (z.B. durch die Präambeln der Rahmenlehrpläne genährten) Vorstellungen über die Weiterentwicklung kaufmännischer Unterrichte heute eher aus szenischen Bildern (über die Lehrer-Schüler-Interaktion und Schülertätigkeiten) sowie aus methodischen Vorschlägen ableiten.

(4.2) Die Handreichungen der KMK für die Erarbeitung neuer Rahmenlehrpläne (Handreichungen 1999) legen den Eindruck nahe, dass unterrichtliche Aufgaben - via Geschäftsprozess - berufstypische Situationen thematisieren sollen. Dabei scheint die Idee hinzugefügt zu werden, eine ideale Perlenschnur für die Reihung der Aufgaben entstehe, wenn es gelinge, den durch Kundenaufträge betrieblich ausgelösten Geschäftsprozess nachzubilden. In diesen Geschäftsprozess werden nun faktisch "irgendwie" und unerklärt Zäsuren hineingelegt, was dann zwischen zwei Zäsuren liegt, wird als Lernfeld gedeutet. Betrachtet man sich ausgewählte Rahmenlehrpläne einzelner Berufe, so wirkt die Reihung der Aufgaben innerhalb eines Lernfeldes eher lose. Und das soll der Ausdruck "Feld" ja wohl u.a. auch zum Ausdruck bringen, dass man sich in ihm nämlich in viele Richtungen bewegen kann. (Was sind dann aber für die Wahl der Bewegungen im Feld die begründenden Prinzipien?)

Berufliches Handeln

Akzeptiert man für den nachfolgenden Analyseschritt die den

Rahmenlehrplänen unterlegte, geschäftsprozess-basierte Konzeption, so bleibt zu prüfen, wie tragfähig die Idee ist, aus den damit als berufstypisch unterstellten Situationen ein sinnvolles Curriculum in dem Sinne zu begründen, dass Jugendliche in diesen Situationen "handlungsfähig" werden. Ich schlage vor, dabei zusätzlich die oben bereits diskutierte Annahme zu übernehmen, dass die Schöpfer der Rahmenlehrpläne das Handeln, das die Schüler erlernen sollen, überwiegend mit "*berufstypischem Entscheiden*" oder zumindest mit *normrichtigen Verhalten* gleichsetzen.

Für die Analyse soll unberücksichtigt bleiben, dass die auf Geschäftsprozesse abstellende Idee in den Rahmenlehrplänen nicht ganz umgesetzt wird : Es wird also nicht davon abgesehen, dass es erstens Lernfelder gibt, die ganz offensichtlich nichts thematisieren, was mit Geschäftsprozessen zu tun hat, und dass es zweitens z.B. wegen des zusätzlich zu beachtenden Prinzips(?) des fachübergreifenden Unterrichts schon mit Blick auf das Rechnungswesen oder den Schriftverkehr viele Durchbrechungen der "idealen Reihung" entlang der Geschäftsprozesse gibt. Mit Blick auf das Rechnungswesen darf man sogar sagen, dass die fachübergreifenden Versuche den Schülern unterrichtlich viele Geschäftsgründungen beschern, die ja den Geschäftsprozessen selbst deutlich vorgelagert sind. Dass gerade das zu Merkwürdigkeiten führt, wenn Aufgaben überwiegend als Entscheidungsaufgaben aufgefasst werden, wurde oben bereits angemerkt.

Schaut man in einzelne neuen Lehrpläne hinein, zeigt sich, dass dort tatsächlich sehr viel mehr *curriculare Ansätze* ihren Niederschlag gefunden haben als nur die Idee, funktional fokussierte *Berufstüchtigkeit* zu erzeugen. Die nicht über die Idee des Geschäftsprozesses definierten Lernfelder enthalten z.B. überwiegend Inhaltsreste der älteren Lehrpläne und übernehmen dort i.d.R. zugleich die abbilddidaktische Fehlform der *Wissenschaftsbestimmtheit*. In manchen Lehrplänen - etwa dem hessischen für die Bürokaufleute - zeigen sich deutliche Versuche, auch einen *Subjektbezug* curricular einzubauen. Das verbindet sich dort mit der letztlich dann doch nicht ernsthaft verfolgten Idee, die Themen *chronologisch* zum Erfahrungsstrom der Lernenden zu organisieren. Dort findet sich auch jene *partizipative* Auslegung von Subjektbezug, der zufolge Lernende ausdrücklich an der Unterrichtsplanung zu beteiligen sind, was m.E. eine Hinwendung zu fließenden Aufgabenformaten impliziert. In manchen Lehrplänen werden für bestimmte Zeitabschnitte obligatorisch Projekte gefordert, bei denen der Gesichtspunkt eines angestrebten *Produkts* den von Entscheidungen über wiegt (oder überwiegen sollte).

(4.3) Es sei also aus analytischem Interesse probeweise gefragt: Was muss ein Industrie- oder ein Bankkaufmann heute wissen und können, um nach der Ausbildung an seinem Arbeitsplatz "gute Arbeit" zu machen und was hat das mit der schulischen Ausbildung zu tun?(27)

Anforderungen an normrichtiges Handeln

In funktionaler Perspektive erwartet sein Arbeitgeber vermutlich im Hinblick auf die zahlreichen Normierungen (Verfahren, rechtliche Bestimmungen, aber auch soziale Erwartungen) zunächst einmal ein *regelrichtiges Verhalten*, was das Erkennen der Anwendungssituation, der Regel sowie die Anwendung der Regel selbst einschließt.

Hier sind sehr unterschiedliche Situationen vorstellbar, und je nach Situation kann man sich nun sehr verschiedene didaktische Konsequenzen vorstellen. Das soll für drei beispielhaft herausgegriffene bzw. typisierte Situationen gezeigt werden.

Situation 1: Regel ist einfach (a), ist schnell zu lernen (b), enthält kaum Interpretationsspielräume und -notwendigkeiten (c), Anwendungssituation ist i.d.R. völlig klar (d), Schaden aus Regelverletzung ist i.d.R. gering (e), bei Unklarheiten entsteht schnelle Hilfe durch Dritte (f). [Beispiel im Bankbereich: Überweisungsformular ausfüllen]

Situation 2: (a) - (d) sind nur mäßig anspruchsvoller bzw. etwas umfangreicher und undurchsichtiger, auch zeigen sich gewisse Interpretationsspielräume (c); aber wichtig ist vor allem, dass potentielle Schäden (e) aus Fehlern höher sind und keine ganz schnelle Hilfe durch Dritte (f) möglich ist. [Beispiel im Bankbereich: Anlageberatung bei Standardprodukten]

Situation 3: (a) - (d) sind z.T. sehr anspruchsvoll insb. im Hinblick auf vorhandene Interpretationsspielräume (c) und Anwendungsüberlegungen (d), potentielle Schäden (e) sind hoch, schnelle Hilfen (f) ist unwahrscheinlich. [Beispiel im Bankbereich: Beurteilung der Bonität eines Firmenkunden]

Wie würde man hier jeweils ausbilden, wenn das jeweilige Situationsbeispiel für den Beruf prototypisch wäre? Würde im ersten Fall bloßes Anlernen reichen? Schließt diese Situation wirklich Konstellationen aus, die entgegen ersten Erwartungen doch große Auswirkungen haben, obwohl alle Standardaufgaben simpel und trivial wirken? (Man denke sich einen Bürokaufmann, der einen dringenden und folgenreicher Anruf für seinen mehrtägig abwesenden und unerreichbaren Chef entgegen nimmt: Regelrichtiges Verhalten, also das Anfertigen einer Gesprächsnotiz, reicht da nicht aus!)

Und wie steht es um die Verwertung von Ergebnissen, die aus regelrichtigem Handeln resultierten (z.B. Berechnungsergebnisse einer Deckungsbeitragsrechnung)? Man kann das natürlich den gleich noch zu diskutierenden Entscheidungssituationen zurechnen.

Und wie ist das in der Situation 3? Auslegungen und Anwendungen erfordern doch offenbar, dass der Sinn der Regeln und die Begründungen dieses Sinns verstanden worden sind. Außerdem wird man erwarten können, dass die Welt auch empirisch exakter abgebildet ist - teils um die Situationen besser einschätzen zu können (Situationswissen), teils um die

Implikationen der Interpretationen abschätzen zu können (Situationswissen, empirisch gehaltvolle Wirkungsvorstellungen), teils um die Begründungen zu beurteilen (gehaltvolle Verallgemeinerungen, theoretische Begriffe), teils um Hinweise zu möglichen Fehleinschätzungen wahrnehmen zu können. - Daneben wird die Situation insgesamt als hochreguliert aufzufassen sein, und manche Probleme entstehen vielleicht auch erst gerade aus dieser Komplexität und "Unübersichtlichkeit".

Es ist nun eine Faktenfrage, ob ein Industrie- oder ein Bankkaufmann typischerweise Situationen der Klasse 3 bearbeitet und ob er das dann ohne weitergehende betriebsinterne Schulungen macht. Diese Frage kann nur eine solide Qualifikationsforschung bearbeiten, die ich z.Z. nicht sehe. Vermuten darf man aber, dass dieser Situationstyp dem Absolventen der Berufsschule nicht gerade alltäglich begegnet. Es ist dann natürlich zu fragen, ob die funktionale Perspektive betrieblicher Praxis die heute in Unterrichten üblichen Gegenstände tatsächlich begründen kann.

Anforderungen an Entscheider

(4.4) Kaufleute verhalten sich aber nicht nur mehr oder weniger normgerecht, von ihnen wird auch erwartet, dass sie Entscheidungen treffen oder Entscheidungen anderer zuarbeiten oder mit anderen gemeinsame Entscheidungen entwickeln. Das kann wiederum in den Anspruchsniveaus sehr unterschiedlich ausfallen und kann daher in etwa gleicher Weise abgebildet werden wie bei den Situationen normgebundenen Handelns. Also:

Entscheidungstyp 1: Zugrunde gelegt wird der einfachste Problemlösetyp (Ziel bekannt, Mittel bekannt) (m), der relativ gleichförmig wiederkehrt (n), relativ geringe Komplexität zeigt (o), eine routinisierte Informationsbeschaffung erfordert (p), relativ leicht zu lernen ist (q), relativ geringe Folgen bei Fehlern hervorruft (r) und relativ schnelle Hilfe durch Dritte ermöglicht (s).

Entscheidungstyp 2: Gemeint ist ein mittelschwerer Problemtyp (Ziele bekannt, Mittel gesucht) (m), der sich variierend wiederholt (n), schon merkliche Komplexität zeigt (o) und z.T. intensive Recherchen erforderlich macht (p). Es bedarf einiger Zeit, sich in diesen Entscheidungslagen kompetent zu bewegen (q), Folgen von Fehlentscheidungen werden für den Betrieb spürbar (r), Hilfe durch Dritte ist nicht immer schnell zu erhalten (s).

Entscheidungstyp 3: In Abweichung zum Typ 2 sind hier die Ziele unklar und die Mittel scheinen gegeben. Auch hier sind graduell sehr unterschiedliche Abstufungen vorstellbar.

Entscheidungstyp 4: Gemeint sind Kreativitätsprobleme (Ziele und Mittel sind nicht bekannt) (m). Diese Probleme scheinen häufig Unikate (n), enthalten hohe Komplexität (o), erfordern aufwendige und immer wieder auch neuartige Informationsbeschaffungen und häufige Umbewertung von Informationen (p). Der Weg zur Expertenschaft ist lang (q), bei Fehlentscheidungen haben starke Folgen (r), i.d.R. nicht ohne weiteres Hilfe durch Dritte ermöglicht (s).

Auch hier ist nun zu klären, welche Bedeutung diese Entscheidungstypen innerhalb der Berufe erlangen. Kommen unsere Schüler beruflich überhaupt mit Entscheidungen vom Typ 4 in Berührung? Ich denke, dass das eher

nicht der Fall ist, aber auch das wäre durch geeignete Qualifikationsforschungen erst noch zu belegen. Wenn es aber doch so wäre, entstünde die ebenfalls ungelöste curriculare Frage: Was müssen sie schulisch lernen, um derartig anspruchsvolle Aufgaben lösen zu können? Das scheint mir z.Z. ziemlich ungeklärt und in einem ersten Schritt müsste man dazu vielleicht Beispiele analysieren.

Das gilt gleichermaßen für die Typen 2 und 3. Man kann hier in Abgrenzung zum Typ 1, bei dem vermutlich klare *Algorithmen* zum Zuge kommen, eher davon ausgehen, dass die Anwendung von "kopflastigen" *Skripts*(28) die Lösungen herbeiführen. Gemeint sind dabei "weiche" Sequenzfolgen von Arbeitsschritten mit relativ bewährten Anfangssequenzen, wobei die Arbeitsschritte teils den plans von Schank & Abelson (1977) entsprechen dürften. Mit Blick auf die plans wird man annehmen können, dass hier berufliches Alltagswissen und arbeitsplatzbezogenes Spezialwissen zusammenwirken, dass bei der Verknüpfung und Auswertung der Informationen systematisches wie prüfendes Denken eine Rolle spielt, dass aufgrund "hinlänglichen" allgemeinen Hintergrundwissens die Sinnhaftigkeit, Vollständigkeit und Zweckmäßigkeit der Arbeitsschritte gewährleistet wird und eine Einschätzung der Güte bereits erzielter Lösungen möglich wird.

Enge der funktionalen Perspektive

(4.5) Insgesamt bleibt aber festzuhalten, dass bislang nicht zu erkennen ist, weshalb in *funktionaler Perspektive* wissenschaftsbestimmte Inhalte in nennenswertem Umfang für Auszubildende einen wichtigen Beitrag im Aufbau der Expertenschaft anbieten können. Als *Theorie* der VWL oder BWL richten sie ihre Angebote eher an die Entscheider auf der Leitungsebene der Betriebe bzw. der Ökonomie. Mit Hilfe auch dieses Wissens treffen diese annahmegemäß Entscheidungen zu den sich immer wieder erneuernden Entscheidungsanlässen (operatives Geschäft) und auch eher seltene Entscheidungen (z.B. Organisationsfestlegungen), die das erwartete Handeln von Mitarbeiter (z.B. über Stellenbeschreibungen, Ablagesysteme, Bearbeitungswerkzeuge usw.) festlegen.

Hier kann man nun natürlich fragen, wie viel von diesen Hintergründen ein Auszubildender durchschauen sollte oder müsste, um gute Arbeit leisten zu können. Das verweist aber auf einen ganz anderen curricularen Ansatz, der nun etwas beleuchtet werden soll.

Vorgestaltete Berufswelt

(4.6) Zu einer ganz anderen Einschätzung gelangt man nämlich, wenn man davon ausgeht, dass Jugendliche in der Ausbildung in eine *weitgehend vorgestaltete Berufswelt* eingeführt werden sollen, in die sie einerseits eine möglichst gestalterische und produktive Haltung einbringen sollen und an die sie andererseits ihre subjektiven Ansprüche herantragen, wobei sie schließlich beide Aspekte ausbalancieren sollten.(29) Das kann eigentlich nur gelingen, wenn der Jugendliche einen reflexiven Umgang mit den eigenen Bedürfnissen, mit übertragenen Aufgaben, mit sich einstellenden Situationen und mit dem organisierten Umfeld beginnt, so dass er vieles von sich und der ihn umgebenden Welt zunehmend besser versteht, beurteilt und - wenn es gut geht - produktiv verknüpft.

In diesem Ansatz geht es um deutlich mehr als um eine bloß funktionale Perspektive. Aber selbst wenn man bei einem Primat der Funktionalität bliebe, würde die Annahme eine Rolle spielen, dass berufliche Aufgaben nicht dauerhaft gut erfüllt werden, wenn sich keine berufliche Zufriedenheit einstellt und die subjektive Erfahrung sich nicht auf den Eindruck stützt, zu verstehen, was mit einem selbst und um einen herum geschieht. Und damit verknüpft sich die zweite Annahme, dass dieses Verstehen und Fühlen mit einem Wissen, einem Denken, Analysieren, Urteilen, Bewerten usw. zu tun hat, das jeweils durch fachlichen Unterricht maßgeblich gefördert werden kann, wenn er thematisch und lerntheoretisch *unter dieser Zielsetzung* durchgeführt wird.

Curriculare Ansatzpunkte

(4.7) Die Frage, welche Gegenstände bei dieser Sichtweise unterrichtlich berücksichtigt werden sollen und wie sie zu thematisieren sind, wird nur nachvollziehbar beantwortbar sein, wenn zusätzliche Setzungen einbezogen und legitimiert werden können. In dieser Hinsicht gibt es in der Wirtschaftspädagogik und -didaktik keine großen Vorarbeiten.⁽³⁰⁾ Neben der traditionellen und mit den Lernfeldern wiedergekehrten Geschäftsprozessorientierung findet sich seit den 70er Jahren die als Abbilddidaktik missgedeutete Wissenschaftsbestimmtheit. Mit beiden wird das Feld der inhaltlichen Gegenstände jeweils zumindest einigermaßen vorstellbar abgesteckt. Das Identifizieren von Inhalten wird dann beim Strukturgitter-Ansatz der Blankertz-Gruppe (vgl. z.B. Blankertz 1974), der mit der hier diskutierten Verknüpfung von funktionalen und subjektiven Ansprüchen gut kompatibel ist, schon merklich schwieriger, weil für die aktuelle Anwendung erhebliche interpretative Leistungen eingefordert werden. Ich sehe daneben kaum Ansätze, die praktische Bedeutung erlangt hätten. Man trifft noch auf weitere Bearbeitungen dieses Problems, aber die setzen - wie etwa die Arbeitsorientierte Exemplarik von Lisop und Huisinga (vgl. 1994) - weniger beim Auswahlproblem an, sondern charakterisieren stärker die Richtung, in der ausgewählte Gegenstände thematisiert und behandelt werden könnten und geben insbesondere (auch hinsichtlich des Auswahlproblems) der situativen Kommunikation und Entscheidung viel Raum.

Diese situative Kommunikation könnte aber auch als Teilstrategie der Identifizierung von Gegenständen aufgefasst werden - zumindest in der Form, dass man sich *explizit* über Inhalte *verständigt*. Das heißt zugleich, dass Inhaltsentscheidungen situativ begründet und partizipativ getroffen werden.⁽³¹⁾ Im Ergebnis werden inhaltliche Vorschläge dann entweder verworfen oder die den Gegenständen abzugewinnenden Thematisierungen wird ausgehandelt worden sein. Damit wird die Grundlage geschaffen, in reflexiver Auseinandersetzung mit thematischen Erfahrungen zu Erkenntnissen zu gelangen. Diese induktive Vorgehensweise⁽³²⁾ hätte zugleich den Vorzug, dass das anschlussfähig wäre an das vorgestellte Votum, fließende Aufgabenformate stärker zu berücksichtigen.

Eine damit verwandte curriculare Suchstrategie könnte den oben diskutierten Zusammenhang aufgreifen, dass Unterricht Schülern helfen soll, sich ein vorgängig strukturiertes Handlungsfeld praktisch, verstehend und emotional zu erschließen. Auch in dieser Perspektive spielen nun die

aktuell oder künftig am Arbeitsplatz zu übernehmenden Aufgaben und ihre handelnde Ausführung eine große Rolle, aber dem *Kontext*, in dem sie stehen und durch den sie veranlasst werden und ihre spezifische Einfärbung erhalten, wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Es geht um die Entdeckung des in den Rahmenvorgaben, Aufgaben oder Handlungen versteckten *Sinns* (oder auch Unsinn). Es interessiert das Warum der Dinge mindestens so viel wie das Wie. Wo üblicherweise Regelrichtigkeit des Tuns betont wird, interessieren hier verstärkt auch die Hintergründe für diese Regeln und das Spektrum ihrer Alternativen. Wo üblicherweise die Bedeutung sachangemessener Entscheidungen herausgestellt wird, geht es hier auch um das Verständnis der Logik der Gestalter der vorfindbaren Sachlogiken.

"Institutionalistisches" Entwicklungsbild

Wegen der Beschäftigung mit all den Regeln, Normen, Verfahren, institutionalisierten Erwartungen, Praxen usw., die der Jugendliche in der Arbeitswelt als Fakten vorfindet, die aber gleichwohl Geschöpfe von Menschen sind, die damit ganz bestimmte Absichten, Realitätsvorstellungen und Güteabwägungen verknüpft haben, wird hier ein Ansatzpunkt beschrieben, den man *institutionalistisch* nennen könnte, wenn das Paradigma des Institutionalismus in der Ökonomik nicht mittlerweile durch neoklassische Auslegungspraxen ausgehöhlt wäre.

(4.8) Für die Auswahl der Inhalte könnte dies dreierlei heißen.

Erstens könnte man den Blickwinkel der Geschäftsprozesse durchaus weiter nutzen, weil sich von hier aus viele Fragestellungen aufbauen; allerdings müsste die Fokussierung auf das optimierende Entscheiden zurückgedrängt werden zugunsten auch des Verstehens des jeweiligen "institutionellen" Kontextes, in dem entschieden wird.

Zweitens verweist die Auseinandersetzung mit diesen Kontexten auf das Handeln von anderen Personen und auf die von ihnen geschaffenen oder genutzten Strukturen. In einer konzentrischen Systematik, die das Subjekt und seinen Arbeitsplatz ins Zentrum setzt und da herum immer weitere thematische Bögen schlägt, kommen so Phänomene wie das Führen und die Organisation im Betrieb ins Blickfeld, aber auch nach außen gerichtete Fragen wie die Positionierung der Betriebe in den Märkten sowie regional- und branchenspezifische Trends. Diese Entwicklungen und Interaktionen sind wiederum eingebettet in sehr viel allgemeinere und grundsätzlichere Rahmungen und Praxen, die man wirtschaftspolitischen, sozialpolitischen, ordnungspolitischen, strukturpolitischen u.ä. Feldern zurechnen kann, ganz spezifische Kausalitäts- und Wirkungsannahmen sowie spezifische Werturteile verwenden und in ganz spezifischer Form eben auch Bedeutung für den Jugendlichen haben oder bekommen.

Es gibt auf diesem Wege viele generelle und übertragbare Zusammenhänge zu entdecken, z.B. die, dass mit bestimmten Entscheidungen und ihrer Umsetzung Fakten geschaffen werden, die nicht mehr oder nur noch unter großen Anstrengungen und Kosten reversibel sind. Man denke hier beispielhaft an die Etablierung von Verkehrs- oder Energiesystemen, an Systeme sozialer Absicherung oder die Festlegung der Regeln wirtschaftlicher Koordination etwa in Form von Markt, Befehl, Verhandlung

oder Abstimmung. So kann man die Betrachtung fortführen bis zu Trends, Institutionalisierungen, Erscheinungsformen, Nebenwirkungen usw. der Globalisierung und sonstiger "Megatrends". - Diese Perspektive legt auf den ersten Blick für das Curriculum eine "Expansionsstrategie" nahe, bei der von inneren, den Lernenden nahestehenden Handlungsfeldern schrittweise zu komplexen, der subjektiven Beeinflussung völlig entzogenen Gegenständen übergegangen wird. Das ist aber nicht notwendig impliziert. Auch eine völlig entgegengesetzte "Zoom-Strategie" (s.u. Punkt 4.11) könnte diesen Überlegungen Rechnung tragen.

Allgemeinbildung im Medium fachlicher Ausbildung

Ein Problem, das sich mit der Argumentation dieses zweiten Punktes verbindet, ist die Einschätzung, dass das hier intendierte sozio-ökonomische Verständnis eigentlich allgemeinbildender Natur ist und nicht auf ein kaufmännisches Curriculum begrenzt sein dürfte. Oder umgekehrt: Es kann vom Ansatz her nicht konstitutiv für kaufmännischen Fachunterricht sein.

Drittens wären die Begriffe zu identifizieren, die im Aufbau des Zusammenhangswissens, wie es in den beiden vorstehenden Punkten skizziert wurde, von besonders großer Bedeutung sind. Begriffen und sorgfältiger Begriffsbildung werden in den kaufmännischen Curricula bislang nur *unzureichende* Beachtung geschenkt. Wenn Informationen über Begriffe nicht von vornherein auf die Terme reduziert werden, überwiegen heute eher Strategien impliziter Hinführung. - Es käme hier nicht darauf an, möglichst alle oder viele einschlägige Begriffe eingehend zu bearbeiten, sondern einige wenige, die große Erschließungskraft haben und an denen zudem sozio-ökonomisches Theoretisieren und Arbeiten reflektiert werden können.

Vielfalt thematischer Alternativen

(4.9) Es ist nicht Ziel dieser Darstellung, die anhand der vorstehenden Gesichtspunkte naheliegenden Inhalte eingehender zu beschreiben und zu begründen. Es soll lediglich noch gezeigt werden, dass für die Detaillierung der Vorschläge und für eine Überführung in Aufgabe-Lösungs-Sequenzen sehr viel mehr didaktische Möglichkeiten vorhanden sind, als gemeinhin diskutiert. Das soll beispielhaft für die "Kontexte des Handelns" und die Begriffe gezeigt werden. In beiden Fällen bewegen wir uns bei den Beispielen im Aufgabenformat der "unüblichen Aufgaben."

Es ist oben bereits darüber gesprochen worden, dass es z.Z. eine verbreitete didaktische Praxis ist, Stoffarbeiten in Entscheidungsaufgaben einzukleiden - selbst dort, wo es in der Sache eigentlich - wie z.B. bei Festlegungen der Organisation - um Entscheidungen der Betriebsleitungen geht. Die Schwäche derartiger Aufgaben ist unübersehbar: Was immer die Schüler entscheiden, es ist bedeutungslos - für sie selbst wie für andere. Auch die tradierte, eher klassifikatorische Darstellung verschiedener

(Organisations-)Möglichkeiten oder gar ihre Überführung in Vor- und Nachteile-Tabellen, die die Zulässigkeit suggerieren, Eigenschaften ohne konkrete Anwendungsbedingungen gehaltvoll formulieren zu können, überzeugen wenig.

Akzentverschiebungen erlauben hier ein besseres Verständnis. Organisationen und Aufgabenzuweisungen "machen" nicht die Auszubildenden, sie sind vielmehr schon da, und die Jugendlichen müssen sie durchschauen und sich dazu verhalten. Dieses subjektive Ausloten und Sich-Arrangieren wird erleichtert und verbessert, wenn Auszubildende ihre Situation auch in der Form kennen lernen, wie die Führung sie sieht. Unternehmensleitungen haben u.a. das schwierige und für den Betrieb existentielle Problem zu lösen, aus "fremden Leuten" ein produktives Personal zu formen, das effektiv kooperiert und sinnvoll mit anderen Systemteilen des Betriebs (Technologie, Information usw.) verknüpft ist. Aber worin besteht das Problem genau? Welche Parameter sind eigentlich wesentlich und in welcher Hinsicht gestaltbar? Welche Muster bilden sich dann heraus mit welchen Chancen und Risiken? Welche Muster findet man in welchen Branchen oder Betriebsgrößen wirklich vor und wie erfolgreich sind sie? Usw.

Ich kann es mir für Jugendliche durchaus spannend vorstellen, dass sie sich im Rahmen der Bearbeitung von Aufgabenstellungen mit jenen Dingen konfrontiert sehen, die sie aus ihrer üblichen Perspektive heraus nicht wahrnehmen. Neuartig dürfte es z.B. sein, die Welt über die *Erwartungen* kennen zu lernen, die andere an sie richten, insbesondere wenn das mit *Recherchen* über die damit verbundenen sozialen Infrastrukturen und die Hintergrundüberlegungen dieser anderen verknüpft wird. (Man denke hier beispielhaft an die Art, in der ein Personalchef sich seine potenziellen oder faktischen Auszubildenden anschaut.) Und da es nicht nur darum geht, das alles kennen zu lernen, sondern auch *Haltungen* zu entwickeln, was das Vorfindbare für einen selbst bedeuten soll, wird hier mehr kultiviert als nur Wissen.

Mit einem solchen Vorschlag ist alles andere gemeint als ein Rückfall in die polare Klassenlogik. Betriebe müssen - auch im Interesse der Beschäftigten - produktiv arbeiten, und es ist eine bemerkenswerte Leistung, wenn ein Management das hinbekommt. Andererseits - und gute Personalleitungen wissen und berücksichtigen das - werden aus Subjekten nicht einfach dadurch, dass sie als Personal gesehen werden, bloße Funktionsträger.

(4.10) Es gibt eine Fülle von Möglichkeiten, Begriffe zu erarbeiten. Eine der in kaufmännischen Unterrichten fast nie genutzte Form ist die *Verfremdung*. Auch hier soll der Begriff "Organisation" als Beispiel dienen.

Jugendliche haben eine mehr oder weniger klare Anschauung davon, was eine Ehe oder Partnerschaft ist. Die Frage, ob es sich dabei um eine Organisation handelt, erscheint üblicherweise zunächst absurd. Schüler klopfen das dann auf bestimmte Merkmale ab. Nach unseren Beobachtungen setzen sie dabei den Begriff Organisation weitgehend mit dem des Plans gleich. Das ist - unter betriebswirtschaftlicher Perspektive - weder ganz falsch, noch hinlänglich und differenziert genug. Aspekte wie Entscheidungsspielraum, Weisungsbefugnis, Macht, Informationsfluss, Aufgabe, Stelle usw. spielen keine explizite oder nur eine untergeordnete Rolle.

Diese Aspekte werden nun aber bedeutsam, wenn danach gefragt wird, inwieweit das an der Ehe entwickelte Verständnis des Begriffs von Organisation auf Betriebe übertragbar ist. Und es mag dann u.a. eine interessante Entdeckung sein, dass Betriebe nicht an Personen sondern in Stellen denken und dass "Entscheidungsbefugte" die Zahl der Stellen 'nach Belieben' verändern können. Beides pflegt bei Ehen deren Ende herbeizuführen.

(4.11) Die vorstehend diskutierten Beispiele sollten nicht als Rezeptur für die Erneuerung kaufmännischer Unterrichte missverstanden werden. Sie sind als Plädoyer gemeint, viele der in anderen Fächern benutzten curricularen und didaktischen Einfälle bewusster wahrzunehmen und auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen. Wie groß das Feld dabei ist, merkt man bei der Entdeckung, dass sich zu jedem hier gemachten Vorschlag mühelos ein sinnvoller Gegenvorschlag finden lässt.

Abweichend zu dem hier gemachten Vorschlag, sich auf eine eher institutionalistische Perspektive einzulassen, habe ich an andere Stelle angeregt, verschiedene im ökonomischen Gegenstand enthaltene Zusammenhangslinien herauszuarbeiten und gezielt zu berücksichtigen (vgl. Gerdsmeyer 2003). Neben Linien, die in der Nähe der Geschäftsprozesse liegen, geht es dabei auch um Linien kausalen Verstehens unter Nutzung wissenschaftsbestimmter Begrifflichkeiten. - Wenn man am Ende die beiden Vorgehensweisen vergleicht, wird die Differenz in den Ergebnissen vermutlich gar nicht so groß sein.

In der institutionalistischen Perspektive sind oben inhaltliche Ausweitungen

unter dem Gesichtspunkt konzentrischer Kreise um die betriebliche Handlungssituation der Jugendlichen herum beschrieben worden. Eine andere interessante und ergiebige Idee ist es, genau umgekehrt zu verfahren, also "thematisch zu zoomen". Bei dieser Sicht auf die Dinge würde man sich zunächst einmal über die großen Trends und ihre Hintergründe klar zu werden versuchen (was m.E. heute viel zu kurz kommt). Schritt für Schritt würde dann versucht, in zunehmend kleineren Ausschnitten die darin enthaltenen Prozesse, Handlungen und Institutionalisierungen zu verstehen - bis man auch auf diesem Wege zur konkreten Handlungssituation der Jugendlichen kommt.

Über die Möglichkeit, Begriffsbildungen über die Kontrastierung von Eigen- und Fremdmodellierungen zu fördern, habe ich bereits an anderer Stelle einiges gesagt. [\(33\)](#)

Ich schließe diese Aufmunterung, die gegenwärtige curriculare und didaktische Monokultur etwas vielfältiger zu gestalten, mit einem Vorschlag ab, der vielleicht zunächst etwas skurril wirkt. Es ist im Text ja so argumentiert worden, dass das unterrichtliche Herzstück die AufgabebLösungs-Sequenzen sind. Nun ist die Konstruktion dieser Aufgaben abhängig gemacht worden vom Stand der curricularen Vorarbeiten. Und die sind, so die Folgeargumentation, bislang nicht sehr überzeugend ausgefallen - mit der Konsequenz, dass die praktische Reformarbeit für die Unterrichte momentan ziemlich in der Luft hängt. Warum sollte man nun nicht aus der Not eine Tugend machen und zunächst einmal - z.B. über einen Ideenwettbewerb oder über Aufträge an spezielle Arbeitsgruppen - in größerem Stile Aufgaben entwickeln lassen, die fachlich zwar für einschlägig gehalten werden, die aber ohne curriculare Bindung entstehen. Aus den Vorschlägen könnte man die "besten" 100 Konstrukte auswählen, sie - nach nun zu vereinbarenden (curricularen) Gesichtspunkten - ordnen, Lücken identifizieren und nachträglich füllen, die Praktikabilität und Ergiebigkeit evaluieren usw. Am Ende würde so nicht nur ein Fundus interessanter Aufgaben entstehen, der Lehrenden Anker für eigene Planungen liefert und damit eine Funktion heutiger Schulbücher übernehmen könnte, es würde zudem ein Curriculum entstehen - geboren aus dem Geist der Didaktik.

5 Ausblick

Eine Weiterentwicklung der wirtschaftsberuflichen Unterrichte erfordert auf der Ebene des Entwerfens und Konstruierens, des Erprobens und Evaluierens sowie des Transferierens von allen daran Beteiligten große Anstrengungen. Der bisher erreichte Stand ist gemessen an der intensiven Praxis und der nun schon mehr als 100 Jahre zurück reichenden wissenschaftlichen Beschäftigung mit diesem Gegenstand (wenn man nur die jüngere Auseinandersetzung berücksichtigt) wenig zufriedenstellend.

Misst man z.B. in der Wirtschaftsdidaktik den Diskussionsstand mit den Arbeiten in den Didaktiken anderer Fächer und hier insbesondere der Mathematik, dann sind Rückstände unübersehbar. Es scheint dies auch ein Ausdruck dafür, dass die berufliche Bildung in Deutschland einen Sonderweg genommen hat, der sie eher von der allgemeinen Pädagogik und den Unterrichten in den allgemeinbildenden Schulen weggeführt hat. Das setzt sich nun m.E. mit all den Diskussionen fort, die gegenwärtig um die Lernfelder herum geführt werden. Insofern wären alle Bemühungen zu begrüßen, die heutige Spreizung zu verringern.

Anmerkungen

(1) Die Wirtschaftspädagogik und -didaktik folgen hier dem aktuell gesteigerten Interesse in der Pädagogik an verschiedenen Formen selbstgesteuerten Lernens und dem sich darin äußernden Perspektivwechsel in Psychologie und Erziehungswissenschaften (vgl. Friedrich, Mandl 1997, 237). Die Wirtschaftspädagogen haben das Thema Lernaufgaben und Lernumgebungen insoweit bislang nur ansatzweise explizit "entdeckt". Eine praktische und differenzierte Umsetzung dieses Interesses an selbstgesteuertem Lernen scheint ohne differenzierte Auseinandersetzung mit Lernaufgaben, ihrer Gestaltung und Implementierung aber letztlich kaum möglich.

(2) Der Begriff selbstgesteuertes Lernen hat gegenwärtig einen unscharfen Bedeutungsgehalt und gelegentlich auch abweichende Bezeichnungen wie z.B. selbstreguliertes Lernen, selbständiges Lernen, selbstbestimmtes Lernen. Das resultiert daraus, dass zur Bearbeitung zugehöriger Forschungsfragen auf sehr viele, teils konkurrierende, teils unterschiedlich intensiv miteinander verknüpfte Theorien zurückgegriffen wird, so dass man sich in der Analyse teils auf (einige) lernerseitige Strukturen und Prozesse, teils auf (einige) situative Bedingungen usw. konzentriert (Friedrich, Mandl 1997, 241).

PISA 2000 (Baumert et al. 2001, 271 ff.) unterlegt dem "selbstregulierten" Lernen ein sehr umfassendes 3-Schichten-Modell, das die Regulation des Bearbeitungsmodus (Wahl kognitiver Strategien), die Regulation der Lernprozesse (Gebrauch metakognitiven Wissens zur Steuerung des Lernprozesses) und die Regulation des Selbst (Wahl von Zielen und Ressourcen) vorsieht.

Friedrich und Mandl (1997, 239 f.) übernehmen von Simons fünf Anforderungsgruppen für die Kennzeichnung eines selbstgesteuerten Lernens: Das Vorbereiten von Lernen, das Durchführen von Lernhandlungen, das Regulieren des Lernens mit Hilfe von Kontroll- und Eingreifstrategien, das Bewerten von Leistungen, das Aufrechterhalten von Motivation und Konzentration.

Eine Schwäche dieser Kennzeichnungen besteht darin, dass unklar gelassen wird, in welchem Ausmaß und in welcher Qualität diese Anforderungen erfüllt sein sollen. Die Frage des Graduellen in den vorgeschlagenen Anforderungsdimensionen ist das eine Thema des vorliegenden Textes. Das andere Thema des Textes steckt in der Frage, wie das Lernangebot unter

Berücksichtigung des thematisierten Gegenstandes ausgestaltet sein sollte. Und die (wiederkehrend) prüfende Frage ist, ob und gegebenenfalls in welcher Form beides zusammenpasst.

Unter dem Gesichtspunkt der Abstufung, welche Teilprozesse bei der Bearbeitung von Lernaufgaben selbstgesteuert erfolgen und welche nicht und welche Voraussetzungen jeweils fehlen bzw. entbehrlich scheinen, werden die Ausdrücke Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung usw. häufig als begrifflich different behandelt. Obwohl das im Grundsatz Sinn macht, wird diese "prä-definierte" Differenz im vorliegenden Text als vom Grundproblem ablenkend nicht weiter beachtet, so dass alle diese Ausdrücke hier synonym verwendet werden.

(3) Folgt man der wissenschaftssoziologischen Betrachtung von Kuhn (1967), dann sind Wechsel in den wissenschaftlichen Paradigmen zeitlich nicht klar in dem Sinne datierbar, dass bestimmte Vorstellungen zu einem benennbaren Zeitpunkt "gelten" oder "nicht gelten". Bemerkenswert sind vielmehr das Dominieren, Entstehen, Konkurrieren, Verschwinden, Reformulieren und Reüssieren wissenschaftlicher Theorien. In diesem fast permanenten Koexistieren wissenschaftlicher Konzepte fällt es schwer, überhaupt vom Wechsel in den wissenschaftlichen Paradigmen zu sprechen.

Im Hinblick auf die hier diskutierte Frage nach dem Stellenwert aufgabengesteuerten Unterrichts bzw. selbstgesteuerten Lernens könnte man die paradigmatische Auseinandersetzung in der Pädagogik und Didaktik mit einiger Berechtigung in die 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts zurückdatieren, in denen Bruner und Ausubel stellvertretend für viele andere über die Bedeutung des entdeckenden Lernens und des expositorischen Unterrichts gestritten haben. Insbesondere die Beiträge Bruners haben in der Wissenschaft starke Spuren hinterlassen, während sie die unterrichtliche Praxis nur mäßig beeinflusst zu haben scheinen (Ausubel 1974; Bruner 1973; Bruner 1974; Neber 1973). Mittlerweile stehen die Pädagogik und die Didaktiken stark unter dem Einfluss konstruktivistischen Denkens und dabei wird auch das Werk Bruners konstruktivistisch reinterpreted. Insoweit scheint es berechtigt, die Vorstellung eines Paradigmenwechsels auf die aktuelle Situation zu übertragen. Das scheint vor allem dann auch sinnvoll, wenn Überlegungen einbezogen werden, wie Veränderungen im pädagogischen und didaktischen Denken auf die unterrichtliche Praxis abfärben können: Praktizierende Lehrer gestalten ihren Unterricht vor dem Hintergrund ausgewählter pädagogischer Grundverständnisse und da ist es nicht gleichgültig, ob diese Verständnisse - wie bisher - mehr aus dem Lehr-Lern-Konzept darstellenden Unterrichts abstammen oder ob sie eher konstruktivistisch beeinflusst sind. Insoweit hat die Frage nach einem Paradigmenwechsel auch eine große praktische Bedeutung.

(4) Alle planerischen, prozessbegleitenden und evaluativen Reflexionen des Lehrenden, die verschiedenste Aspekte des Unterrichtsgeschehens oder seiner Bedingungen betreffen können, bündeln sich letztlich in den Aufgaben - sofern die Lehrkraft mit ihren "Aufgaben" nicht eine Instruktionsstrategie verfolgt, die sie mit zahllosen Fragen "tarnt", was dann irreführend als "fragend-entwickelnder Unterricht" bezeichnet wird. (Auf diese Unterrichtsform soll hier nicht eingegangen werden.) Da die Alltagsdiskussion in den Schulen um die Veränderung der Unterrichte von

den Begriffen Lernfelder und - mit methodischer Konnotation - Handlungsorientierung dominiert wird, sei dem hier die Auffassung pointiert entgegengesetzt, dass heute die Aufgaben und nicht die Lernfelder oder andere Ordnungen das didaktisch zentrale Bezugsfeld für die Weiterentwicklung von Unterricht sind. Diese These soll im vorliegenden Text nachvollziehbar gemacht werden.

(5) Unter Aufgabenformaten werden hier im Text typisierte Kombinationen der Ausprägung ausgewählter Merkmale verstanden, die Aufgaben auszeichnen können. Es werden dabei solche Merkmale verwendet, die aus fachdidaktischer Sicht besonders wichtig erscheinen. S.u. Abschnitt 2.2.

(6) In der schulischen Realität gibt es derart viele didaktische Nuancen und "Schattierungen", dass es sehr schwer fallen dürfte, alle beobachtbaren Unterrichtssituationen einem der beiden Paradigmen zuzuordnen. Es fehlt auch jeder Nachweis, dass es wünschbar wäre, dass nur eines der beiden Paradigmen zum Zuge kommen sollte. Die faktische Lage ist im Augenblick auch eher so, dass in der Forschung wie in der Unterrichtspraxis eine Aufgabendidaktik nur in kleinen Schritten und z.T. nur graduell die insgesamt dominante Planungsdidaktik anreichert. Gleichwohl ist es aus analytischen Gründen hilfreich, die beiden Paradigmen zunächst einmal klar voneinander abzugrenzen. Das ist möglicherweise auch deshalb wichtig, um es Lehrkräften zu erleichtern, ihren persönlichen Bezugsrahmen zu klären.

(7) Dass diese stofflichen Tradierungen mit ihrem abbilddidaktischen, klassifikatorischen sowie normbezogenen Fokus und die mit ihnen einhergehenden kommunikativen Muster (Lehrer-Schüler-Pingpong) didaktisch nicht günstig zu beurteilen sind, ist so häufig beschrieben worden, dass es hier nicht wiederholt werden soll. Die Wünschbarkeit einer Veränderung der kaufmännischen Fachunterrichte wird hier daher für die weiteren Überlegungen als Prämisse übernommen.

(8) Die klarste und anspruchsvollste Ausformung gerade auch im Hinblick auf das erwartete Schülerverhalten hat dieses Paradigma im Rahmen des - wie Merrill (1989) es genannt hat - Instructional Designs der ersten Generation erhalten.

(9) Mit dem Ausdruck "Eindruck" soll der Status der Informationen gekennzeichnet werden, die insgesamt im Textabschnitt 2.1 Anspruch auf empirisch gehaltvolle Deskriptionen erheben und in die Situationseinschätzungen eingeflossen sind. Es handelt sich um Erfahrungen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden: in der wissenschaftlichen Begleitung mehrerer unterrichts- und schulbezogener Projekte, in einer langen Reihe verschiedener unterrichtlicher Vorhaben mit (meistens gemischten) Gruppen von Lehrern und Studierenden an kaufmännischen Schulen, in quasi-experimentellen Untersuchungen im Rahmen von Forschungsseminaren zu diversen Lehr-Lern-Arrangements in wirtschaftlichen Unterricht, in der Film-Dokumentation und Video-Analyse von knapp 100 verschiedenen kaufmännischen Unterricht im Rahmen der Berufsschulwerkstatt der Universität Kassel, in 20jährigen intensiven Schulkontakten insb. in der Form von Unterrichtshospitationen und -besprechungen, in langfristigen Kooperationsformen mit Studienseminaren, in zahlreichen Veranstaltungen der Lehrerfortbildung und der Berufsschulwerkstatt, in wiederkehrenden, ausführlichen Analysen

der den Lehrkräften an kaufmännischen Schulen zur Verfügung stehenden Lehrmaterialien usw. Eine Reihe der Daten wurden mit quantitativen empirischen Methoden erhoben und ausgewertet, weiterhin waren Dokumentenanalysen, teilnehmende Beobachtung und der fachliche Diskurs mit Lehrkräften von großer Bedeutung.

(10) Es soll hier keine Trennung zu Problemlöse- oder Entwicklungsaufgaben vorgenommen werden, wie das eigentlich nötig wäre. Echte Entwicklungsaufgaben sind in den meisten Unterrichten ungewöhnlich selten oder aber sie werden mit so vielen einengenden Randbedingungen versehen, dass sie sich von den klassischen Entscheidungsaufgaben faktisch kaum noch unterscheiden.

(11) Derartige Aufgaben werden zwar manchmal in Form moralischer Dilemmata formuliert und enthalten dann auch eine Aufforderung zu einer Entscheidung. Es ist dies aber eher ein methodischer Kniff, um einen materiell austauschbaren Kontext zur Auseinandersetzung mit moralischen Positionen und ihrer Begründbarkeit zu erzeugen. In gleicher formaler Sicht könnte man auch den Hypothesenbildungsaufgaben (richtig-falsch-Entscheidung) und die anderen Aufgabenarten als Entscheidungsfälle auffassen, weil man sich am Ende immer entschließen muss, eine bestimmte Auffassung zu haben. Gleichwohl gibt es eine wesentliche Diskrepanz: bei den Entscheidungsaufgaben (und nur bei diesen) kommt es substantiell wesentlich darauf an, dass eine ganz bestimmte Zweck-Mittel-Beziehung aus einem mehr oder weniger großen Feld möglicher Variablen und denkbarer Kombinationen als ganz besonders günstige Verknüpfungen identifiziert wird.

(12) Man könnte hier einwenden, dass Schüler sehr wohl auch andere "Aufgaben" erhalten, nämlich zu dokumentieren, zu präsentieren, zu organisieren usw. Das ist richtig, aber es sind dies stets Aufträge zweiter Art, die sich aus den Aufgaben (erster Art) ergeben, die den Unterricht prägen und aus denen sich erst alles weitere ableitet.

(13) Dass es üblicherweise "erfahrene" Handelslehrer sind, die die kaufmännischen Schulbücher verfassen, insoweit also auch die gegenläufige Wirkungskette nachweisbar ist, muss hier nicht weiter betrachtet werden, weil diese Lehrer es vor dem Hintergrunde ihrer eigenen, von anderen Lehrmitteln beeinflussten Lerngeschichte tun. In einem fortschreitenden Regress könnte man das bis zu frühen Texten, die in vielen Auflagen erschienen sind und recht verbreitet waren, zurückverfolgen: zu Alfred Fritsch [Kaufmännische Betriebslehre, 3. Aufl. 1957], Ludwig Kruse [Betriebswirtschaftslehre, Erstauf. 1936], Fritz Striebitz [Betriebswirtschaftslehre, Erstauf. 1927], Robert Marggraff [Betriebs- und Verkehrswirtschaftslehre, Erstauf. 1927] Josef Hirsch [Handelsbetriebslehre, Erstauf. 1926], Adolf Pohlmeyer [Leitfaden Handelsbetriebslehre, Erstauf. 1914], Philipp Ebeling [Handelskunde, Erstauf. 1912], Max Behm [Leitfaden Handelslehre, Erstauf. 1899] oder zu Hanns Belohlawek [Handbuch Kontorwissenschaften, Erstauf. 1890], Carl Jacobi [Leitfaden Handelslehre, Erstauf. 1890], Abraham Adler [Leitfaden Handelswissenschaft, Erstauf. 1878], Carl .F. Findeisen [Grundriss Handelswissenschaften, Erstauf. 1875], Albert Braune [Lehrbuch Handelswissenschaft, Erstauf. 1866] oder gar zu Friedrich Noback [Handelswissenschaft, Erstauf. 1849] oder Johann Michael Leuchs [System

d. Handels, Erstaufkl. 1804]. - Es zeigen sich dabei bei hoher Verbreitung ganz erstaunliche "Laufzeiten" von z.B. etwa 50 Jahren ("Team" Fritsch & Kugler), von über 60 Jahren (Kruse - Heun) und über 100 Jahren (Findeisen-Großmann-Preitz).

Hier ist nicht der Ort für eine solche Untersuchung. Sie ergäbe aber m.E., dass diese frühen Bücher für den kaufmännischen Unterricht in sehr vielen didaktisch bedeutsamen Merkmalen mit den heutigen Schulbüchern übereinstimmen, so dass es berechtigt scheint, von einer Tradierung der Auffassungen über wirtschaftliche Unterrichte durch das Medium Schulbuch zu sprechen. Es ließe sich zudem zeigen, dass Schulbuchautoren nicht von einander, sondern von sich selbst abschreiben (Gerdsmeier, Strecha 1992); der Eindruck, dass sie von einander abschreiben, resultiert gerade aus der strukturell verwandten Machart. Diese Machart zu ändern, ist Teil der Reformschwierigkeit.

(14) Über die Variante, dass diese Entscheidungen manchmal auf ein schulisches Projektunternehmen bezogen werden, soll hier nicht näher eingegangen werden. Die didaktische Problemlage verschiebt sich dann nämlich zusätzlich, weil nun auch noch genauer geprüft werden muss, wie schulinternes Handeln und Erleben mit außerschulischem Handeln der Experten unter professionellen Bedingungen zu vergleichen ist. Das wird an anderer Stelle unter dem Gesichtspunkt der Koexistenz von Eigen- und Fremdmodellierungen angesprochen.

Folgt man aber eher der Linie, dass für Schüler ein zeitlicher Primat der Eigenmodellierung gelten sollte, dann ist gar nicht zu verstehen, warum sie sich frühzeitig mit Fragen der Rechtsform beschäftigen sollten. Sie werden handeln, organisieren, arbeitsteilig agieren, streiten, Verantwortung, Macht und u.U. Gewinne zu verteilen haben usw. Und erst dann scheint der Zeitpunkt gekommen zu überlegen, was davon in welcher Art und Weise in der Wirtschaft zum Problem wird und welche Instrumente und Konzepte man sich dann dort mit welchen Ergebnissen in Form von Organisationen, Rechtsformbestimmungen, Führungskonzepten usw. geschaffen hat. Dann hat man für die Informationsbeschaffung und -auswertung nicht nur ein Motiv - man braucht vermutlich auch bessere Informationsgrundlagen.

(15) Vgl. hier beispielhaft das Lernfeld 12 im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann / Bankkauffrau (KMK 1997)

(16) Die Handreichungen und Rahmenlehrpläne stellen Handlungskompetenz ins Zentrum der Argumentation und fassen diese als Resultierende aus Sozialkompetenz, Fachkompetenz und Personalkompetenz (sowie - etwas abseits davon - einer Methoden- und Lernkompetenz) auf. Allerdings fällt auch hier auf, dass keiner der Begriffe erläutert und in einen theoretischen Zusammenhang gestellt wird. Vgl. Handreichungen 1999, 9.

(17) Ich erspare mir hier alle Anmerkungen, die mit der Redeweise von "der Wirklichkeit" oder "der Realität" verbunden werden könnten.

(18) Ein Überblick über das Lösen schlecht-strukturierter Probleme findet sich bei Voss (1990). Allerdings stehen hier didaktische Fragen nicht im Zentrum der Betrachtung und die Beispiele streuen fachlich weit. Ein Beitrag von Dubs (1990) wiederum ist auf wirtschaftlichen Unterricht bezogen, konzentriert sich aber nicht auf den hier interessierenden Problemtyp.

(19) Man denke hier beispielhaft an die durch Förderung des BiBB entstandene Unternehmenssimulation SIMBA, an den Stellenwert des Modellunternehmens A&S GmbH im Göttinger Ansatz, das in eine Reihe niedersächsischer Lehrpläne Eingang gefunden hat, oder an die Zielbeschreibungen im BLK-Modellversuch CULIK.

(20) Das Format der "unüblichen Aufgaben" wäre hier ebenfalls sinnvoll unterzubringen. Es wirft aber einige anders gelagerte didaktische Fragen auf.

(21) Hier bestehen tatsächlich erhebliche forschungsmethodische Probleme. Man denke nur daran, dass "dieselbe Aufgabe" schon aufgrund der jeweils als abweichend zu erwartenden Interaktionen in der Phase der Implementierung zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führt.

(22) Keines der in den Zusammenstellungen genannten Merkmale entstammt Lehr-Lern-Situationen, die ökonomische Gegenstände behandeln. Es sei ergänzend angemerkt, dass die Merkmale aus sehr unterschiedlichen Kontexten "abgeleitet" werden. Der eklektizistische, möglicherweise inhomogene und "unorganische" Charakter, der den Zusammenstellungen dadurch anhaftet, wird interessanterweise so gut wie nicht diskutiert.

(23) Vgl. dazu auch die Gegenüberstellung von Planungs- und Aufgabendidaktik in Abschnitt 1 "Ausgangslage".

(24) In manchen Fällen fallen der Prozess der Konstituierung und der Bearbeitung zusammen, wenn über den Sinn verschiedener Aufgabenausformungen nicht erst im Plenum diskutiert und gearbeitet, sondern gleich einer Gruppen- oder Partnerarbeit überantwortet wird. Diese Diskussion wird dann aber i.d.R. bei der Vorstellung von Lösungen und Lösungswegen stillschweigend nachgeholt.

(25) Vgl. z.B. Loser, Terhart 1979; Garlichs et al. 1994.

(26) Dass die trichterförmige Verengung bereits in der Phase der Konstruktion nicht nur Lehrern und Schulbuchautoren unterläuft, sondern auch didaktisch versierten Autoren, kann man prototypisch am Fallstudienkonzept von Reetz studieren. Er hat eine m.E. sehr durchdachte Begründung für anspruchsvolle Fallstudien vorgelegt. Dem wurden dann Beispielfälle hinzugefügt, die diesen Ansprüchen überhaupt nicht genügen. Auch diese Fälle folgen dem Trichtermodell. Eine nur mäßig komplexe Situation wird geschlossen dargestellt und um ein bis zwei Dutzend lenkender Bearbeitungsaufträge ergänzt. Vgl. Reetz, Sievers 1983.

(27) Es ist dies nur eine von mehreren denkbaren Fragen nach dem möglichen Sinn schulischer Ausbildung. Neben der Klärung, welche Einweisungen in Handlungsabfolgen gegeben werden sollten, weil sie im Betrieb so systematisch nicht (mehr) erfolgen, könnte man auch Einweisungen 'auf Vorrat' als Möglichkeit in Betracht ziehen. Dann würden auch jene Handlungsabfolgen berücksichtigt, die dem Auszubildenden zwar aktuell nicht abverlangt werden, die aber später einmal relevant und/ oder Gegenstand vertiefender betrieblicher Weiterbildung sein könnten. Das wird hier vernachlässigt. Demgegenüber wird eine dritte Variante eine gewisse Rolle spielen, bei der es darum geht, unterrichtlich jene Überlegungen zu rekonstruieren, die hinter "geronnenen" Institutionalisierungen, die aktuelles Handeln rahmen und lenken, stehen.

(28) Mit dem Attribut "kopflastig" soll zum Ausdruck gebracht werden, dass abweichend zu den üblich beschriebenen Skripts, die als kognitive Repräsentation eines routinisierten und dabei teiloffenen Verhaltens in einer sozialen und teilweise sozial normierten Umwelt verstanden werden, hier überwiegend nur an interne Operationen des Subjekts gedacht wird, die in ihren Grundzügen den sozial gelebten Skripts durchaus ähneln.

(29) Eine stärkere Balancierung hat ja bereits Lempert (1971) in seiner klassischen Schrift "Leistungsprinzip und Emanzipation" eingefordert und versucht, den Bildungsauftrag für Schule und Betrieb zu skizzieren.

(30) Ausnehmen muss man hier wohl für den Rechnungswesenunterricht die Konzeption von Preiß u.a. (vgl. Preiß 1999).

(31) Damit das zu pädagogisch vertretbaren Ergebnissen führt, benötigt man hier begründete Entscheidungskriterien und Verfahrensregeln; das Problem kann an dieser Stelle nicht vertieft diskutiert werden.

(32) Vgl. dazu eingehender Gerdsmeyer (1979).

(33) S.o. Anmerkung 14 und Abschnitt 2.4 in Gerdsmeyer (1999, 252-256).

Literatur

Ausubel, David P. 1974 (1968). Psychologie des Unterrichts. Weinheim, Basel: Beltz.

Baumert, Jürgen et al., Hg. 2001. PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Blankertz, Herwig. 1974. Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. 4. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule.

Bransford, John; Brown, Ann L.; Cocking, Rodney R. 1999. How People Learn - Brain, Mind, Experience and School. Washington D.C.: National Academy Press.

Brown, John Seely; Collins, Allen; Holum, Ann. O.J. Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible.
(http://www.21learn.org/arch/articles/brown_seely.html).

Bruner, Jerome S. 1973. Der Akt der Entdeckung. In: Neber, Heinz, Hg. Entdeckendes Lernen. Weinheim, Basel: Beltz, 15-27.

Bruner, Jerome S. 1974 (1965). Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin: Berlin Verlag, Pädagogischer Verlag Schwann.

Cognition and Technology Group of Vanderbilt. 1993. Anchored instruction and situated cognition revisited. In: Educational Technology, Jg. 33 (3), 52-70.

Collins, Allen; Brown, John Seely; Newman, Susan E. 1989. Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, Lauren B., ed. Knowing, Learning, and Instruction. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 453-494.

Dörner, Dietrich. 1976. Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Dubs, Rolf. 1990. Problemlösen im Fach Betriebswirtschaftslehre im Anfängerunterricht an Wirtschaftsschulen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 18 (4), 338-352.
- Ebner, Hermann G. et al. 2001. Kooperative Weiterentwicklung der Lehrerbildung für kaufmännische Schulen. KoWeL-Modellversuch-Information Nr. 1. Mannheim: Universität Mannheim.
- Flammer, August; Nakamura, Yuka. 2002. An der Grenze der Kontrolle. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether, Hg. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 44. Beiheft, 83-112.
- Friedrich, Helmut F.; Mandl, Heinz. 1997. Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz, Hg. Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie IV. Göttingen: Hogrefe, 237-293.
- Garlichs, Ariane et al. 1994. Didaktik offener Curricula. Acht Vorträge von Lehrern. Weinheim: Beltz.
- Gerdsmeier, Gerhard. 1979. Induktiver Wirtschaftslehre-Unterricht. Begründung, Merkmale und Verlaufsmodelle. In: Bildung und Erziehung, Jg. 32 (1), 25-42.
- Gerdsmeier, Gerhard; Strecha, Anne. 1992. Aus 1 mach 2. Schulbuchproduktion als Selbstzitation. Ein empirischer Ähnlichkeitsvergleich zu Schulbüchern. Berichte aus Seminaren und Projekten. Bd. 3. Berufsschulwerkstatt. Kassel: Universität.
- Gerdsmeier, Gerhard. 1999. Problembereiche kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid; Speier, Hans-Dieter, Hg. Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a.M.: G.A.F.B., 243-302.
- Gerdsmeier, Gerhard. 2003. Didaktische Anmerkungen zum aktuellen Verständnis von Lehrplanarbeit für den kaufmännischen Fachunterricht. In: Huisinga, Richard; Buchmann, Ulrike, Hg. Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. ANSTÖSSE, Band 15. Frankfurt a.M.: G.A.F.B., 179-203.
- Glania, Bettina et al. 1999. Handelsbetriebslehre für Kaufleute im Groß- und Außenhandel. Band 1: Grundwissen. Berlin: Cornelsen.
- [Handreichungen 1999] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hg. Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Kaiser, Franz-Josef. 1973. Entscheidungstraining: Die Methoden der Entscheidungsfindung - Fallstudie, Simulation, Planspiel. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans. 1999. Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 3. vollst. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Kuhn, Thomas S. 1967 (1962). Die Struktur der wissenschaftlichen

- Revolution. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Kultusministerkonferenz. 1997. Rahmenplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann / Bankkauffrau (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17. Oktober 1997). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lempert, Wolfgang. 1971. Leistungsprinzip und Emanzipation: Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard. 1994. Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt a.M.: G.A.F.B.
- Loser, Fritz; Terhart, Ewald. 1979. Unterricht und Legitimation. Wer begründet was, wann, wie im Unterricht? In: Gerdsmeier, Gerhard; Thränhardt, Dietrich, Hg. Schule. Eine berufsvorbereitende Einführung in das Lehrstudium. Weinheim, Basel, 205-227.
- Merrill, M. David; Li, Zhongmin; Jones, Mark K. 1990. Limitations of first generation instruction design. In: Educational Technology, Jg. 30 (1), 7-11.
- Merrill, M. David; Li, Zhongmin; Jones, Mark K. 1989. Second Generation Instructional Design (ID2). Utah State University. (http://www.id2.usu.edu/Papers/ID1_ID2.PDF) Ausdruck Mai 2002.
- Neber, Heinz, Hg. 1973. Entdeckendes Lernen. Weinheim, Basel.
- Preiß, Peter. 1999. Didaktik des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. München, Wien.
- Reetz, Lothar, Sievers, Hans-Peter. 1983. Fall 10. Rationalisierung im Einkauf durch ABC-Analyse. In: Kaiser, Franz-Josef, Hg. Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn (Obb.), 187-193.
- Reinmann-Rothemeier, Gabi; Mandl, Heinz. 1996. Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. In: Computer und Unterricht, Jg. 23, 41-44.
- Rosen, Rüdiger von, Hg. 1999. Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen. Deutsches Aktieninstitut, 2. Auflage. (<http://swa.zfl.uni-bielefeld.de/~sowionline/forum/oekonomie/memorand.htm>) Stand 06.03.2001.
- Schank, Roger C.; Abelson, Robert P. 1977. Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures. New York, Toronto, Sidney: Wiley.
- Schank, Roger C.; Fano, Andrew; Bett, Benjamin; Jona, Menachem. 1994. The Design of Goal-Based Scenarios. In: The Journal of the Learning Sciences, Jg. 3 (4), 303-456.
- Schulmeister, Rolf. 2002. Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Didaktik - Design. 3., korrigierte Auflage. München, Wien.
- Seidel, Tina. 2003. Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Prozesse beim Lernen - eine Videostudie im Physikunterricht. Münster.
- Voss, James F. 1990. Das Lösen schlecht strukturierter Probleme - ein Überblick. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 18 (4), 313-337.
- Weinert, Franz E. 1996. Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert,

Franz E., Hg. Enzyklopädie der Psychologie - Pädagogische Psychologie. Bd. II: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, 1-48.

Wild, Elke. 2003. Lernen lernen: Wege einer Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 31 (1), 2-5.