

Dieter Euler / Angela Hahn

Wirtschaftsdidaktik

2., aktualisierte Auflage

**Haupt Verlag
Bern · Stuttgart · Wien**

Inhalt

I. Aufbau einer Zielperspektive: Wodurch zeichnet sich ein professionelles Handeln von Lehrenden aus?	13
1 Am Anfang stehen Fragen	13
2 Der Blick in die Praxis	14
3 Der Blick in die wissenschaftliche Literatur	18
3.1 Professionelles Handeln in außerschulischen Berufsfeldern	18
3.2 Definitionen	19
3.3 Deskriptionen	20
3.4 Effektive Lehrer	22
3.5 Lehrerbilder	23
3.6 Lehrerpersönlichkeit	28
4 Berufsbiografische Entwicklung einer pädagogischen Professionalität	29
5 Erstes Resümee – oder: Die Ausweisung einer eigenen Position	34
Zusammenfassung	37
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	38
 II. Werkzeuge für das didaktische Handeln: Welchen Beitrag leisten Theorien für die Gestaltung der wirtschaftsdidaktischen Praxis?	41
1 Theorieverständnis	42
1.1 Entscheidung für einen weiten Theoriebegriff	42
1.2 Unterscheidung von wissenschaftlichen und alltagspraktischen Theorien	43
2 Didaktische Modelle	46
2.1 Kennzeichen und Funktionen didaktischer Modelle	46
2.2 Didaktische Modelle im Überblick	48
3 Didaktische Partialtheorien	53
3.1 Kennzeichen und Funktionen didaktischer Partialtheorien	53
3.2 Didaktische Partialtheorien im Überblick	53
4 Prinzipiengeleitete didaktische Handlungskonzepte	56
4.1 Kennzeichen und Funktionen von prinzipiengeleiteten Handlungskonzepten	56
4.2 Prinzipiengeleitete Handlungskonzepte im Überblick	57
5 Didaktische ‚Theoriwerkzeuge‘ – Eine Unterstützung für die Gestaltung der Praxis?	61
5.1 Vermutungen	61
5.2 Empirische Hinweise	62
5.3 Mögliche Gründe einer fehlenden Theorieanwendung	63
5.4 Didaktische Theorien als Interpretationsangebote zum Vor- und Nachdenken über Praxisprobleme	66
5.5 Fazit	67

Zusammenfassung	68
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	70

III. Wahl des Aussichtspunktes: Welches Verständnis von Wirtschaftsdidaktik liegt diesem Buch zugrunde?

1 Einordnung: Wirtschaftsdidaktik als Teilgebiet der Wirtschaftspädagogik ..	74
2 Begriffe: Grundlegende didaktische Zusammenhänge	77
2.1 Überblick	77
2.2 Handlungskompetenzen	78
2.3 Entwicklung von Handlungskompetenzen	83
3 Didaktische Landkarte: Das Modell einer Wirtschaftsdidaktik	85
Zusammenfassung	87
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	88

IV. Lernen verstehen: Wie soll der Prozess des Lernens erfasst werden?

1 Wann findet Lernen statt? – Die statische Perspektive auf das Lernen	92
2 Wo liegen die Grenzen des Lernens? – Lernen zwischen Anlage und Umwelt	94
3 Lerntheoretische Grundlegungen	99
3.1 Überblick	99
3.2 Behavioristische Lerntheorien: Das operante Konditionieren nach SKINNER	100
3.3 Sozial-kognitive Lerntheorien: Das ‚Lernen am Modell‘ nach BANDURA	104
3.4 Kognitive Lerntheorien: Lernen durch Einsicht	108
3.4.1 Was ist Gegenstand des kognitiven Lernprozesses?	108
3.4.2 Wie wird das Gelernte repräsentiert?	110
3.4.3 Wie wird gelernt?	111
4 Zusammenführung: Problemorientiertes Lernen als prinzipiengeleitete Ausrichtung des didaktischen Handelns	114
Zusammenfassung	119
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	119
5 Lernziele und Lerninhalte: Wie werden sie ausgewählt und strukturiert? ..	121
5.1 Ausgangspunkte	121
5.2 Die Lernzielbestimmung als eine Aufgabe des Lehrenden	122
5.3 Legitimationsquellen für die Auswahl von Lernzielen und -inhalten	125
5.4 Ausweisung des eigenen curriculumtheoretischen Rahmens	129
5.4.1 Verknüpfung der Legitimationsquellen	129
5.4.2 Normative Positionierung: Ausweisung des vertretenen Bildungsverständnisses ..	132
5.4.3 Systematisierung: Berufliche Handlungskompetenzen in den Dimensionen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen	133
5.5 Strukturierung von Lernzielen	136

5.5.1	Struktur von Lernzielen	136
5.5.2	Abstraktionsebenen von Lernzielen	137
5.5.3	Präzisierung der Verhaltenskomponente	140
5.5.4	Präzisierung der Inhaltskomponente	143
5.6	Sequenzierung von Lernzielen und -inhalten	147
	Zusammenfassung	152
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	153
6	Lernvoraussetzungen: Welche Faktoren sind für die Diagnose der Lernvoraussetzungen bedeutsam?	155
6.1	Ausgangsfragen	155
6.2	Antworten in der didaktischen Literatur	155
6.3	Fokussierung der Perspektive	159
6.4	Diagnose und Erfassung der Lernvoraussetzungen	162
	Zusammenfassung	171
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	172
7	Lernerfolgsprüfung: Wie können das Lernergebnis festgestellt und der Lernerfolg beurteilt werden?	173
7.1	Ausgangspunkte	173
7.2	Bezugsnormen einer Lernerfolgsprüfung	174
7.3	Entwicklung von qualitativ hochwertigen Lernerfolgsprüfungen	178
7.3.1	Ablauf einer kriterienorientierten Prüfung	178
7.3.2	Qualitätskriterien bei der Entwicklung und Durchführung von Prüfungen	180
7.3.3	Ansatzpunkte zur Verbesserung der Validität	181
7.3.4	Ansatzpunkte zur Verbesserung der Objektivität	182
7.3.5	Zu den Grenzen der Prüfungsgestaltung	185
7.4	Methoden der Lernerfolgsprüfung	186
7.4.1	Überblick	186
7.4.2	Gestaltung der schriftlichen Lernerfolgsprüfung	186
7.4.3	Gestaltung der mündlichen Lernerfolgsprüfung	191
7.5	Prüfung von ‚anspruchsvollen‘ Handlungskompetenzen	193
	Zusammenfassung	195
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	196
8	Debatte über Schlüsselqualifikationen: Zur Präzisierung und Prüfung von fachübergreifenden Handlungskompetenzen	198
8.1	Ausgangspunkte	198
8.2	Entstehungshintergründe und Verwendungsinteressen	199
8.3	Bedeutungsverständnisse von Schlüsselqualifikationen	204
8.4	Synopse und Konsequenzen	210
	Zusammenfassung	213
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	214
9	Präzisierung und Prüfung von Sozialkompetenzen	215
9.1	Ausgangspunkte und Überblick	215
9.2	Definitorische Grundlegungen von Sozialkompetenzen	217

9.3	Soziale Kommunikation als Bezugspunkt zur Bestimmung von Sozialkompetenzen	221
9.3.1	Das Grundmodell der sozialen Kommunikation	221
9.3.1.1	Grundverständnis von sozialer Kommunikation	221
9.3.1.2	Inhaltliche Bezüge: Die vier Ebenen der sozialen Kommunikation	223
9.3.1.3	Non-verbale Kommunikation	225
9.3.1.4	Der agentive Schwerpunkt der sozialen Kommunikation: Faktoren einer ‚ungestörten‘ Kommunikation	227
9.3.1.5	Störungen in der sozialen Kommunikation	230
9.3.1.5.1	Unverständliche oder verdeckte Artikulationen	230
9.3.1.5.2	Verengte Interpretationen	235
9.3.1.5.3	Problematische Interaktionsdynamik	236
9.3.1.6	Der reflexive Schwerpunkt der sozialen Kommunikation: Ansatzpunkte des Handelns bei Kommunikationsstörungen	238
9.3.2	Soziale Kommunikation im Kontext von Situationstypen	240
9.3.2.1	Überblick	240
9.3.2.2	Abgrenzung von Situationstypen	241
9.3.2.3	Merkmale von Situationstypen	243
9.3.3	Die Wertausrichtung in einer sozialen Kommunikation	245
9.3.3.1	Werte als Basis zur Ausrichtung des sozial-kommunikativen Handelns	245
9.3.3.2	Das Wertequadrat als Instrument zur Darstellung von Wertausrichtungen	247
9.3.3.3	Über die Möglichkeit der Vermittlung von Werten und Einstellungen im Rahmen einer sozialen Kommunikation	249
9.4	Zusammenführung: Präzisierung von Sozialkompetenzen	250
9.5	Anwendungsbeispiel: Präzisierung von Sozialkompetenzen für den Situationstyp ‚Beratungsgespräche in Unternehmen der Finanzdienstleistungsbranche kundenorientiert führen‘	252
9.5.1	Abgrenzung und Kennzeichnung des Situationstyps	253
9.5.2	Ausweisung der angestrebten Wertausrichtung	254
9.5.3	Bestimmung der Sozialkompetenzen für den Situationstyp ‚Beratungsgespräch‘	255
9.6	Prüfung von Sozialkompetenzen	257
9.6.1	Überblick	257
9.6.2	Anwendungsbeispiel	259
	Zusammenfassung	262
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	265
10	Präzisierung und Prüfung von Lernkompetenzen	267
10.1	Ausgangspunkte	267
10.2	Definitive Grundlegungen von Lernkompetenzen	268
10.3	Lernsituationen als Bezugspunkt zur Bestimmung von Lernkompetenzen	270
10.3.1	Das Grundmodell einer Lernsituation	270
10.3.2	Handlungsanforderungen in (vollständig) selbstgesteuerten Lernsituationen	271
10.3.3	Handlungsanforderungen in fremdgesteuerten Lernsituationen	277
10.4	Die Wertausrichtung in Lernsituationen	278
10.5	Zusammenführung: Präzisierung von Lernkompetenzen	281
10.6	Lernkompetentes Handeln in spezifischen Situationstypen	283
10.7	Prüfung von Lernkompetenzen	286

Zusammenfassung	288
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	290

V. Lehren arrangieren:

Mit welchen Methoden kann das Lernen gefördert werden?	291
1 Überblick: Welche Lehrmethoden können prinzipiell unterschieden werden?	293
2 Systematisierung: Wie kann die Vielfalt an Lehrmethoden in eine Ordnung gebracht werden?	295
2.1 Überblick	295
2.2 Methodengrundformen	297
2.3 Methodenausprägungen	298
2.4 Methodengroßformen	300
2.4.1 Bestandteile einer Fallstudie	300
2.4.2 Phasenablauf einer Fallstudie und die Entscheidung für bestimmte Methodengrundformen	303
2.4.3 Methodenausprägungen der Fallstudie	305
3 Beschreibung der Praxis: Welche Lehrmethoden werden in der wirtschaftsdidaktischen Praxis eingesetzt?	311
4 Fundierungen: Wie kann die Entscheidung für den Einsatz einer Lehrmethode begründet werden?	314
Zusammenfassung	320
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	321
5 Motivieren: Wie kann das Interesse der Lernenden gefördert werden?	323
5.1 Ausgangspunkte	323
5.2 Motivationstheoretische Grundlagen	323
5.3 Theorien zur Leistungsmotivation	326
5.3.1 Die Theorie der Leistungsmotivation nach ATKINSON	326
5.3.2 Die Attributionstheorie von WEINER	329
5.4 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation	334
5.5 Ansatzpunkte zur Motivationsförderung	338
5.5.1 Ansatzpunkte zur Förderung von Autonomieverleben	339
5.5.2 Ansatzpunkte zur Förderung von Kompetenzerleben	341
5.5.3 Ansatzpunkte zur Förderung von sozialer Einbindung	342
5.5.4 Förderung der extrinsischen Motivation – Ein erstrebenswerter Ansatz?	343
5.6 Empirische Untersuchungen über die Motivationslagen in den Lernorten Betrieb und Schule	346
Zusammenfassung	346
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	348
6 Probleme erkennen und bearbeiten: Wie können Problemlösungsprozesse beim Lernen eingeleitet und unterstützt werden?	350
6.1 Warum ist eine gute Problemstellung wichtig?	350

6.2	Wie werden Problemstellungen entwickelt?	353
6.3	Wie kann der Schwierigkeitsgrad der Problemstellung reguliert werden?	360
6.4	Wie vollzieht sich das Problemlösen?	362
6.4.1	Überblick	362
6.4.2	Heuristiken zur Lösung von Interpolationsproblemen	363
6.4.3	Heuristiken zur Lösung von Entdeckungs- beziehungsweise Strukturierungsproblemen	364
6.4.4	Heuristiken zur Lösung dialektischer Probleme	365
6.5	Wie soll der Problemlösungsprozess beim Lernen unterstützt werden?	366
6.5.1	Die Kontroverse zwischen AUSUBEL und BRUNER	366
6.5.2	Konsequenzen für die Auswahl und Ausprägung der Lehrmethoden	370
	Zusammenfassung	371
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	372
7	Behalten und Einüben: Wie können aufgebaute Handlungskompetenzen gefestigt werden?	373
7.1	EBBINGHAUS und das reproduktive Gedächtnis	373
7.2	Das Gedächtnis als Informationsverarbeitungssystem (Mehrspeichermodell)	376
7.3	Konsequenzen für die Gestaltung des Lehrens	379
	Zusammenfassung	383
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	383
8	Anwenden: Wie können aufgebaute Handlungskompetenzen flexibel in Praxissituationen transferiert werden?	384
8.1	Begriff des Anwendungstransfers	385
8.2	Theoretische Positionen	385
8.2.1	Behavioristische Position: Transfer durch die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungssituation	385
8.2.2	Kognitivistische Position: Transfer als Anwendung genereller Prinzipien	388
8.2.3	Konstruktivistische Positionen: Transfer als Einbettung in situierendes Lernen	390
8.2.4	Organisationspsychologische Positionen: Transferförderung durch Gestaltung des Organisationskontextes im Anwendungsfeld	396
8.3	Anwendung: Transferförderliche Gestaltung einer Bildungsmaßnahme	397
8.3.1	Transferförderliche Maßnahmen im Vorfeld eines Seminars	398
8.3.2	Transferförderliche Maßnahmen während eines Seminars	398
8.3.3	Transferförderliche Maßnahmen im Anschluss an ein Seminar	401
	Zusammenfassung	402
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	403

VI. Didaktische Kommunikation gestalten: Wie können Lernende und Lehrende zielgerichtet miteinander kommunizieren? 405

1	Kommunikation als Methode und Ziel des Lehrens und Lernens	407
2	Forschungsbefunde zur didaktischen Kommunikation	409
2.1	Führungsstil der Lehrenden	409
2.2	Interpersonale Erwartungen und Attribuierungsmuster der Lehrenden	410

2.3	Verbale Interaktion und Lenkungstechniken in Lehr-Lernsituationen.	411
2.4	Soziale Beziehungsgestaltung im Unterricht.	412
2.5	Schülertaktiken und ‚Nebenstränge des Unterrichts‘.	416
2.6	Schüler-Schüler-Kommunikation.	416
2.7	Lehrer-Lehrer-Kommunikation.	417
3	Didaktische Kommunikation im Rahmen lehrmethodischer Grundformen.	417
3.1	Ausgangsperspektiven.	417
3.2	Situationstyp ‚Lerninhalte im Vortrag darbieten‘ (Lehrvortrag).	418
3.2.1	Abgrenzung und Bestimmung des Situationstyps.	418
3.2.2	Bestimmung von Handlungsanforderungen beziehungsweise sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen.	421
3.3	Situationstyp ‚Lerninhalte im Dialog entwickeln‘ (Lehrgespräch).	422
3.3.1	Abgrenzung und Bestimmung des Situationstyps.	422
3.3.2	Bestimmung von Handlungsanforderungen beziehungsweise sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen.	425
3.4	Situationstyp ‚Lerninhalte in Gruppenarbeit erarbeiten und entdecken lassen‘.	427
3.4.1	Abgrenzung und Bestimmung des Situationstyps.	427
3.4.2	Bestimmung von Handlungsanforderungen beziehungsweise sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen.	434
4	Kommunikationsstörungen in didaktischen Situationen.	435
4.1	Ausgangspunkte.	435
4.2	Präzisierungen: Illustrative Beispiele und definitorische Klärungen.	436
4.3	Reflexives Handeln: Klärung und Bearbeitung von Kommunikationsstörungen in didaktischen Situationen.	438
4.3.1	Klärung von Kommunikationsstörungen.	438
4.3.2	Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten.	442
5	Didaktische Kommunikation als Ansatzpunkt zur Förderung von Sozialkompetenzen.	446
5.1	Ausgangspunkte.	446
5.2	Über die Förderbarkeit von Sozialkompetenzen.	447
5.3	Theoretische Grundlagen des Lernens von Sozialkompetenzen.	450
5.3.1	Behavioristische Lerntheorien (Lernen am Erfolg).	450
5.3.2	Sozial-kognitive Lerntheorien (Lernen am Modell).	451
5.3.3	Kognitive Lerntheorien (Lernen durch den Auf- und Ausbau von kognitiven Strukturen).	451
5.3.4	Handlungstheoretische und konstruktivistische Didaktikansätze (Lernen durch Handeln und Problemlösen).	452
5.3.5	Zusammenführung der Befunde: Systematisierung von Lernphasen zur Entwicklung von Sozialkompetenzen.	453
5.4	Lehrmethodische Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Sozialkompetenzen.	457
5.4.1	Überblick.	457
5.4.2	Prinzipien für die Gestaltung von Lernumgebungen.	458
5.4.3	Kommunikationstechniken.	461
5.5	Makrodidaktische Integration der Förderung von Sozialkompetenzen in den Rahmen der Bildungsinstitution.	465

Zusammenfassung	468
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	471

VII. Rahmeneinflüsse mitgestalten: Wie können Lehrkräfte mit den Vorgaben für ihr didaktisches Handeln umgehen?

1 Überblick: Welche Bedeutung haben Rahmeneinflüsse für das didaktische Handeln?	473
2 Das offizielle Curriculum als Rahmeneinfluss didaktischen Handelns: Ausbildungsordnung und Lehrplan	477
2.1 Überblick	477
2.2 Ausbildungsordnungen und ihre Implikationen für das Lehren und Lernen	478
2.3 Lehrpläne und ihre Implikationen für das Lehren und Lernen	480
3 Das heimliche Curriculum als Rahmeneinfluss didaktischen Handelns: Lehrbücher und Prüfungen	489
3.1 Schulbücher – der bequeme Weg?	489
3.2 Abschlussprüfungen – Das Pferd vom Schwanz her aufgezäumt?	492
4 Kulturelle Ressourcen in der Bildungsinstitution als Rahmeneinfluss didaktischen Handelns: Vertrauen und Kooperation	494
Zusammenfassung	499
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	500

VIII. Vom Wissen zur Anwendung: Wie können didaktische Theorien für die Analyse und Planung von Lehreinheiten genutzt werden?

1 Verwendung des Wirtschaftsdidaktik-Modells für die Analyse im Rahmen einer Unterrichtshospitation	501
2 Befunde aus empirischen Untersuchungen zur Unterrichtsplanung	502
3 Verwendung des Wirtschaftsdidaktik-Modells als Grundlage für die Durchführung einer Unterrichtsplanung	504
4 Vorbereitung auf didaktisches Handeln zwischen ‚Feiertagsdidaktik‘, ‚Mikrowellenpädagogik‘ und ‚Schwellenunterricht‘	505
Anlage 1: Fragen zur Beobachtung und Reflexion von didaktischen Situationen im Rahmen einer Hospitation	507
Anlage 2: Prozessmodell der didaktischen Planung	511
Anlage 3: Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Zahlungsverkehr‘ ...	515

Anmerkungen

Stichwortverzeichnis

Namensregister