

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?	73
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?	91
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 Werteausrichtung 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	Defitorische 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 Autonomieerleben	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	Heurismen zur Lösung von Interpolationsproblemen	363
6.4.3	Heurismen zur Lösung von Entdeckungs- beziehungsweise Strukturierungsproblemen	364
6.4.4	Heurismen 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 <i>in situierter Lernen</i>	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	Schüleraktiken 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?	473
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?	501
1 Verwendung des Wirtschaftsdidaktik-Modells für die Analyse im Rahmen einer Unterrichtshospitalität	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 Hospitalität	507
Anlage 2: Prozessmodell der didaktischen Planung	511
Anlage 3: Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Zahlungsverkehr‘ ...	515
Anmerkungen	523
Stichwortverzeichnis	555
Namensregister	564