

**Karl WILBERS**

(Universität Erlangen-Nürnberg)

**Integrationspotentiale und -notwendigkeiten struktur- und prozessorientierter Modellierungen in der Wirtschaftsdidaktik. Eine Erörterung am Beispiel des Nürnberger Didaktikmodells des Lehrwerks „Wirtschaftsunterricht gestalten“**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe24/wilbers\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/wilbers_bwpat24.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

**Didaktik beruflicher Bildung**

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [www.bwpat.de/ausgabe24/wilbers\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/wilbers_bwpat24.pdf)

Der Beitrag arbeitet die Potentiale einer umfassenden didaktischen Modellierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik heraus. Die Erörterung konzentriert sich dabei auf die Fähigkeit didaktischer Modelle, Ordnung zu stiften und vorliegende Theorien und empirische Befunde zu relativieren. Andererseits führen umfassende Modellierungen zur Notwendigkeit Theorien außerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu integrieren. Dies wird am Beispiel des Nürnberger Didaktikmodells des Lehrwerks „Wirtschaftsunterricht gestalten“ aufgezeigt.

---

**Integration potential and requirements in structure- and process-oriented modellings in economic didactics. A discussion using the example of the Nürnberg Didactic Model of the textbook ‘Designing economics lessons’**

---

This paper identifies the potential of comprehensive didactic modelling in professional education and vocational education and business studies. The discussion concentrates on the capacity of didactic models to create order and to relativise existing theories and empirical findings. On the other hand, comprehensive modelling leads to the necessity of integrating theories outside professional education and vocational education and business studies. This is demonstrated using the example of the Nürnberg Didactic Model of the textbook ‘Designing economics lessons’.

## **Integrationspotentiale und -notwendigkeiten struktur- und prozessorientierter Modellierungen in der Wirtschaftsdidaktik. Eine Erörterung am Beispiel des Nürnberger Didaktikmodells des Lehrwerks „Wirtschaftsunterricht gestalten“**

---

### **1 Ziel und Dimensionen didaktischer Modelle in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

#### **1.1 Dimensionen didaktischer Modelle in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

Didaktische Modelle werden hier verstanden als ein Raum, der über mehrere Dimensionen aufgespannt wird. Mit anderen Worten: Ein didaktisches Modell besteht aus mehreren Teilmodellen.

Zunächst weist ein didaktisches Modell – als **Strukturmodell** – Strukturelemente und Relationen aus. Hier beantwortet das Modell die Frage: Welche Elemente konstituieren den Unterricht und welche Relationen werden zwischen den Elementen unterstellt? Ein Beispiel ist das von der Forschungsgruppe um TWARDY (1983) vorgelegte Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften.

Eine weitere Dimension didaktischer Modelle sind – als **Prozessmodell** – Vorstellungen über Phasen bzw. eine sequentielle Struktur. Hier beantwortet das Modell die Frage: In welchen Schritten bzw. Phasen werden die Elemente des Unterrichts gestaltet? Ein Beispiel ist die in der Praxis verbreitete Vorstellung von Grobplanung und Feinplanung. Auch Vorgehensmodelle – etwa das Schema zum Verlauf der Fallstudienarbeit in der Fallstudiendidaktik (KAISER 1983) – betreffen diese Dimension.

Eine dritte Dimension betrifft – im **Ebenenmodell** – die Ebenen des didaktischen Handelns. Hier beantwortet das Modell die Frage: Auf welchen Ebenen erfolgt Lehren und Lernen? Ein Beispiel ist das Modell von FLECHSIG und HALLER (1977, 14 ff.), das verschiedene „Ebenen (oder Felder oder Räume) ... , auf denen didaktisches Handeln stattfindet“ (14), unterscheidet.

Eine vierte Dimension ist – im **Geltungsmodell** – der **Geltungsbereich** des didaktischen Modells. Hier wird die Frage beantwortet: Welche Klasse von Unterrichtssituationen wird vom didaktischen Modell berücksichtigt?

In der Absicht, die Entwicklung von berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität zu unterstützen, werden eine hochschuldidaktisch kaum zu bewältigende Fülle von didaktischen Modellen vorgelegt. Dabei handelt es sich um didaktische Strukturvorstellungen, Prozessvorgaben oder auch Kriterien für die Gestaltung von Unterricht, die unterschiedliche Geltungs-

ansprüche erheben. Diese Geltungsansprüche werden nicht immer offen expliziert und beziehen sich auf verschiedene Institutionen wie Schulen oder Unternehmen, Bildungsstufen und Bildungsgänge, Adressaten wie zum Beispiel die Didaktik beruflicher Teilhabe (BIERMANN/ BONZ 2011) oder Fächer oder Lernbereiche wie die sogenannten Fachdidaktiken.

## 1.2 Ziel didaktischer Modelle in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

In den 1960er und 1970er Jahren war der Modellbegriff in der Didaktik ausgesprochen populär. ANHALT spricht gar von einer „Epoche der Modelltheorie in der Didaktik“ (2012, 161). „Modelltheorien der Didaktik versprachen den Lehrenden einen Schlüssel, mit dem der Unterricht »aufgeschlossen« werden könne“ (ANHALT 2012, 165). Modelle zeichnen sich nach STACHOWIAK (1973) durch das Abbildungsmerkmal, das Verkürzungsmerkmal sowie ein pragmatisches Merkmal aus (PLÖGER 1999, 25 ff.). Das pragmatische Moment von Modellen bestimmt STACHOWIAK wie folgt: „Modelle sind ihren Originalen nicht per se eindeutig zugeordnet. Sie erfüllen ihre Ersetzungsfunktion a) für bestimmte – erkennende und/oder handelnde, modellbenutzende – Subjekte, b) innerhalb bestimmter Zeitintervalle und c) unter Einschränkung auf bestimmte gedankliche oder tatsächliche Operationen“ (STACHOWIAK 1973, 132 f.).

Didaktische Modelle dienen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der **Entwicklung der Kompetenz berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals**, insbesondere von Novizinnen und Novizen, bezüglich der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht.

Didaktische Modelle haben eine Reihe von Funktionen (PLÖGER 1999, 33 ff.). Hier werden drei Funktionen in das Zentrum gerückt. Didaktische Modelle erlauben es erstens, einheimische Begriffe zu bilden: Didaktische Modelle stellen ein begriffliches Angebot dar (**Begriffsbildungsfunktion**). Über diese Begriffe werden Beschreibungen didaktischer Situationen unterstützt, Planungen erleichtert, Analysen und Reflexionen vertieft. Didaktische Modelle erlauben es zweitens Ordnung zu stiften: Didaktische Modelle, etwa die curricularen Prinzipien nach REETZ (1984), werden in einen größeren Zusammenhang gestellt (**Ordnungsstiftungsfunktion**). Durch diese Einordnung in übergreifende Zusammenhänge wird es drittens möglich, Prioritäten und Beschränkungen von Modellen zu identifizieren oder aber Beschränkungen empirischer Befunde auszumachen (**Relativierungsfunktion**).

Die o. g. Zielsetzung didaktischer Modelle bedeutet nicht zwangsläufig eine hochschuldidaktische Strategie, in der ‚die Theorie‘, eben das didaktische Modell, der ‚Anwendung‘ vorausgeht. Vielmehr lassen sich didaktische Modelle auch in ein erfahrungsorientiertes hochschuldidaktisches Vorgehen einbetten, in der das ‚Theorieangebot‘ zur Interpretation selbst erfahrener didaktischer Situation unterstützt. So ist Lernen für KOLB für ein “process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (1984, 38). Der Prozess von KOLB besteht aus einem Zyklus des Lernens aus Erfahrungen mit vier Phasen. In der ersten Phase werden konkrete Erfahrungen gesammelt (concrete experience), in der zweiten Phase werden die so erlangten Erfahrungen beobachtet und reflektiert (observation & reflection), in

der dritten Phase werden auf Basis der Reflektionen und Erfahrungen abstrakte Konzepte geformt (forming of abstract concepts) und in der vierten Phase werden diese Konzepte ausprobiert und der Prozess beginnt mit der Sammlung konkreter Erfahrungen erneut (active experimentation). Ein Lernprozess kann nach dieser Vorstellung mit jeder der Phasen starten (KOLB/ KOLB 2005).

## 2 Das Beispiel des Nürnberger Didaktikmodells im Lehrwerk „Wirtschaftsunterricht gestalten“

Das von mir im Lehrwerk „Wirtschaftsunterricht gestalten“ (WILBERS 2012b, 2012c) zugrunde gelegte didaktische Modell, das im Folgenden kurz „Nürnberger Didaktikmodell“ genannt wird, verbindet verschiedene didaktische Teilmodelle. Das Lehrwerk besteht aus einem kostenlos zugänglichen Lehrbuch (WILBERS 2012b), einer Toolbox (WILBERS 2012c) sowie der Webseite [www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de](http://www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de) mit weiteren Zusatzangeboten.

### 2.1 Das Strukturmodell des Nürnberger Didaktikmodells

Das Strukturmodell folgt der Vorstellung von HEIMANN und den Vorstellungen im Kölner Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (TWARDY 1983). In seinem 1962 erstmals erschienenen Aufsatz „Didaktik als Theorie und Lehre“ (HEIMANN 1976, 149) begreift HEIMANN Unterricht als „sehr dynamische Interaktionsprozesse von strenger gegenseitiger Bezogenheit, betonter Singularität und Augenblicksgebundenheit ..., die trotzdem einer bestimmbareren Strukturgesetzlichkeit gehorchen“.

Die **Intentionen oder Absichten des Unterrichts** (Warum? Was?) geben dem Unterricht eine bewusste Ausrichtung. Intentionen sind „Zwecksetzung und Sinngebung unterrichtlicher Akte“ (HEIMANN 1976, 154). Intentionen sind eine Antwort auf die Frage nach dem Warum des Unterrichts. Eine Intention ist beispielsweise die Absicht einer Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler zur Gestaltung der beruflichen Situation als Industriekaufleute zu befähigen. Die Themen und Inhalte beschreiben den Gegenstand, der von der Lehrkraft in den Unterricht eingebracht wird. Es ist die „Inhaltlichkeit ... aller Unterrichtsverläufe“ (HEIMANN 1976, 153). Das Thema ist eine Antwort auf die Frage nach dem Was des Unterrichts. Ein Thema des Unterrichts ist zum Beispiel „Die Vollmachten im Handelsrecht“ oder „Reihenschaltung von Widerständen“. Die Auseinandersetzung um diesen Bereich spreche ich mit „curriculare Analyse“ an.

Die **Methoden** sind bei HEIMANN die „Verfahrensweisen“ (HEIMANN 1976, 153) des Unterrichts. Die Methoden sind eine Antwort auf die Frage nach dem Wie des Unterrichts. Die Methoden umfassen im Nürnberger Didaktikmodell – im Gegensatz zur Berliner Didaktik – auch die Medien und die sogenannten Assessmentmethoden. D. h. Methoden sind im Nürnberger Didaktikmodell die Unterrichtsmethoden, etwa das Lehrgespräch, die Medien, etwa die Tafel, und die Assessmentmethoden, etwa ein Multiple-Choice-Test. Die Auseinandersetzung um diesen Bereich spreche ich mit „methodische Analyse“ an.

Die **Bedingungen** werden im hier verfolgten Verständnis, weit über HEIMANNs Elemente in der Strukturanalyse hinausgehend, sehr umfassend verstanden. Sie umschließen, wie später erläutert wird, gesellschaftliche Bedingungen bis hin zu Bedingungen, die einzelne Lernende oder die Lehrkraft selbst ‚mit‘ in den Unterricht bringen. Diesen Bereich nenne ich „Bedingungsanalyse“.

## 2.2 Das Prozessmodell des Nürnberger Didaktikmodells

Als sehr grobkörniger analytischer Startpunkt einer „**Grundidee entwickeln**“ dienen allererste Vorstellungen über die Absichten und die Inhalte, die Methoden und die Bedingungen des Unterrichts.

In der sich anschließenden **makrodidaktischen Planung** werden auf Basis der ersten Grundidee die Absichten und Inhalte sowie die Methoden und die Bedingungen parallel, d. h. unter Berücksichtigung des Interdependenzzusammenhangs, für ein ganzes Schuljahr oder zumindest einen längeren Zeitraum geplant. Dabei wird zum Beispiel festgelegt, in welchem Monat welches Thema unterrichtet wird. In der Wirtschaftspädagogik haben vor allem SLOANE (SLOANE 2003; SLOANE/ DILGER/ KRAKAU 2008a, 2008b, 2008c) und BRAUKMANN (BRAUKMANN 1993) die Bedeutung der Makrodidaktik herausgearbeitet. Der Begriff wird in der Literatur unterschiedlich abgegrenzt. SLOANE (2010, 205) grenzt ab: „Während Mikrodidaktik sich auf Fragen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen bezieht, die i. d. R. in institutionellen und organisatorischen Kontexten stattfinden, bezieht sich Makrodidaktik auf die Gestaltung eben dieser Kontexte“. Diese Abgrenzung geht in meinen Augen deutlich zu weit und führt dazu, dass Makrodidaktik kaum noch von Schulentwicklung zu trennen ist. Der Begriff der Makrodidaktik wird von mir deutlich enger gefasst. Für mich bedeutet Makrodidaktik die schulinterne Gestaltung einer oder mehrerer Unterrichtsreihen bis hin zur Planung eines ganzen Schuljahres in der Jahresplanung. Die Gestaltung von Lehrplänen oder anderer Ordnungsmittel, die gelegentlich der Makrodidaktik zugerechnet werden, wird hier nicht als Teil der Makrodidaktik gesehen.

Ein Spezialfall der makrodidaktischen Planung ist die didaktische Jahresplanung. Die makrodidaktische Planung mündet im Regelfall in eine Verteilungsplanung und in Ausnahmefällen in eine ausführliche makrodidaktische Planung.

Der makrodidaktischen Planung schließt sich die **mikrodidaktische Planung** an, die sogenannte Feinplanung. In der mikrodidaktischen Planung werden auf der Basis der makrodidaktischen Planung die Inhalte, Methoden und Bedingungen parallel geplant, d. h. unter Berücksichtigung des Interdependenzzusammenhangs. In der mikrodidaktischen Planung wird aus der Verteilungsplanung eine Unterrichtseinheit herausgegriffen. In der Feinplanung wird eine Unterrichtseinheit geplant. Diese besteht aus einer oder mehreren Unterrichtsstunden, also Einheiten à 45 Minuten. Pläne für einzelne Unterrichtseinheiten, d. h. eine oder mehrere Unterrichtsstunden, werden entworfen. Es wird beispielsweise überlegt, wie ein Arbeitsblatt für die Schülerinnen und Schüler auszusehen hat. Die Ergebnisse dieser Planung werden, vor allem bei Anfängerinnen und Anfängern, in Form eines Unterrichtsentwurfs

festgehalten. Für einen solchen Unterrichtsentwurf wird im Lehrwerk nicht nur ein Gliederungsvorschlag mit Leitfragen, sondern auch ein Bewertungsschema vorgelegt (WILBERS 2012b, 262 ff.).

Auf Basis der Feinplanung wird der **Unterricht umgesetzt**. Angesichts der erwähnten Komplexität kann es dabei nicht darauf ankommen, die Feinplanung abzuarbeiten. Vielmehr ist Flexibilität in der Durchführung gefragt.

Nach dem Unterricht ist im Rahmen eines „**Evaluieren und Revidieren**“ zu erwägen, ob die Ziele und Themen erreicht wurden, sich die Methoden als sinnvoll erwiesen haben, ob die Bedingungen richtig eingeschätzt wurden und fortentwickelt werden müssen. Die Lehrkraft verbessert auf diese Weise ihren Unterricht allein oder in einem Team („Unterrichtsverbesserung“), geht die Verbesserung der Bedingungen auf der Schulebene an („Schulentwicklung“) oder nimmt gar die Veränderungen der politisch gesetzten Rahmenbedingungen auf der schulübergreifenden Ebene in Angriff („Systementwicklung“).

### 2.3 Das Ebenenmodell des Nürnberger Didaktikmodells

Es ist offensichtlich, dass der Unterricht durch die Bedingungen der Zielgruppe beeinflusst wird, d. h. durch spezifische Bedingungen der Schülerinnen und Schüler. Aber eine ausschließliche Berücksichtigung dieser Zielgruppenbedingungen wird der Komplexität der Bedingungen nicht gerecht. Vielmehr ist eine ganzheitliche Betrachtung notwendig. Um dies methodisch zu gewährleisten, wäre ein Rückgriff auf mehrere Modelle möglich.

Der Berufspädagoge KELL hat das ökopyschologische Modell in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingeführt (KELL 1989, 2006). Das Modell entstammt der Entwicklungspsychologie (OERTER 2002). Der Grundgedanke stammt von dem Entwicklungspsychologen BRONFENBRENNER. Er orientiert sich dabei an biologischen Ökosystemen, deren Entwicklung auf die Entwicklung von Menschen übertragen wird, d. h. auf sozialpsychologische Systeme. Der Mensch entwickelt sich gemäß dieser Vorstellung in verschiedenen Systemen, zum Beispiel der Familie oder seiner Arbeit im Beruf. In jedem dieser Systeme beeinflussen sich die Elemente gegenseitig. Zum Beispiel beeinflusst in der Familie die Mutter das Kind, aber auch umgekehrt, und diese wiederum einen Lebenspartner. Die Systeme sind ineinander verschachtelt, zum Beispiel ist das System „Familie“ in das System „Gesellschaft“ eingebunden oder das System „Unternehmen“ in ein System „Wirtschaftssystem“. Änderungen in einem System ziehen Änderungen in einem anderen System nach sich. Auszubildende sind ein Element des Systems „Schule“, aber auch ein Element des Systems „Betrieb“. Im System „Betrieb“ sind Auszubildende nicht nur ein Element, das beeinflusst wird, vielmehr wird das System auch durch das Handeln der Auszubildenden beeinflusst. Das gleiche gilt für das System „Schule“. BRONFENBRENNER unterscheidet dabei vier Ebenen (Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem).

Im Nürnberger Didaktikmodell werden vier Bedingungsschalen unterschieden und ausführlich als Bedingungen des Unterrichts erörtert.



Die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkraft bringen **individuelle Bedingungen** in den Unterricht ein, die Lernenden beispielsweise ein bestimmtes Vorwissen oder eine bestimmte Lernkompetenz. Die Lehrkraft bringt u. a. ihre individuellen Überzeugungen, Bildungsideale und Werte mit in den Unterricht. Sie hat beispielsweise einen spezifischen Stand in ihrer Entwicklung als Lehrkraft.

Die einzelne Schulklasse stellt als **Klassenbedingungen** eine spezifische Konstellation der Bedingungen für den Unterricht dar. So hat die Klasse eine bestimmte Größe und Zusammensetzung oder sie zeichnet sich durch ein eigenes Klima aus.

Die Klasse ist in eine spezifische Schule und damit in **schulische Bedingungen** eingebunden. Die Schule hat beispielsweise eine spezifische Kultur oder verfolgt eine eigene Strategie.

Über die schulischen Bedingungen liegen **die Bedingungen auf den höheren Bedingungs-schalen**: Die Schule ist eingebunden in eine Gesellschaft bzw. ein Bildungssystem und ein Wirtschaftssystem.

Alle Ebenen sind einem permanenten Wandel unterworfen. Da die Bedingungsschalen untereinander verschachtelt sind, beeinflusst die Veränderung auf einer Ebene auch die andere Ebene. So schaffen beispielsweise demographische Änderungen der Gesellschaft (gesellschaftliche Bedingung) auch Änderungen der Bedingungen in der Klasse (Klassenbedingungen). Die Bedingungen auf allen Bedingungsschalen unterliegen einem ständigen Wandel.

Das Berliner Didaktikmodell (1976) und in Anschluss das Kölner Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (TWARDY 1983) unterscheiden bei den didaktischen Strukturelementen einen Entscheidungsbereich und einen Bedingungsbereich. Diese Unterscheidung halte ich für nicht zutreffend, ja gar für gefährlich. Sie suggeriert nämlich, dass im Bereich der Bedingungen nicht zu entscheiden sei. Das ist jedoch nicht der Fall: Viele Bedingungen werden erst durch Entscheidungen zu Bedingungen. Wenn die Lehrkraft beispielsweise eine Minute vor dem Unterricht den Klassenraum betritt, ist die Sitzordnung eine Bedingung. Sie wäre allerdings prinzipiell änderbar. Die Argumentation mit Bedingungen steht in der Didaktik immer auch in der Gefahr, Rechtfertigungen oder gar Entschuldigungen für durchaus gewollte Unterlassungen zu liefern. In diesen Fällen müsste eine Erläuterung einer Bedingung durch eine Lehrkraft durch einen – oft durchaus nachvollziehbaren – Nachsatz ergänzt werden, beispielsweise „... und es ist mir zu aufwändig, das zu ändern.“ oder „... und die Änderung würde zu einer Auseinandersetzung im Kollegium führen und der gehe ich lieber aus dem Weg.“

### **3 Integrationspotentiale eines prozess- und strukturorientierten Didaktikmodells, am Beispiel des Nürnberger Didaktikmodells**

Die Arbeit mit dem Nürnberger Didaktikmodell erlaubt es, didaktische Ansätze in das Struktur- und Prozessmodell einzuhängen, um auf diese Weise der Ordnungsfunktion didaktischer Modelle gerecht zu werden. Andererseits zeigt dies – wie hier am Beispiel der Kompetenzorientierung aufgezeigt wird – auch Beschränkungen einzelner Ansätze auf.



### 3.1 Die Integration berufs- und wirtschaftspädagogischer Didaktikansätze am Beispiel der curricularen Analyse: Ein Beispiel für die ordnungsstiftende Funktion didaktischer Modelle in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Berufs- und wirtschaftspädagogische Didaktikansätze lassen sich in das Nürnberger Didaktikmodell einordnen. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung der curricularen Prinzipien, die auf REETZ (1984) zurückgeht. Die Arbeit mit den curricularen Prinzipien ist im Nürnberger Prozessmodell ein Teil der curricularen Analyse. Die folgende Tabelle führt die Integration am Beispiel prominenter Ansätze für die curriculare Analyse aus.

Tabelle 1: **Integration berufs- und wirtschaftspädagogischer Didaktikansätze am Beispiel der curricularen Analyse**

Ausgewählter Ansatz	Quelle (exemplarisch)	Grobe Einordnung in die curriculare Analyse
Curriculare Prinzipien nach Reetz	REETZ (1984)	Curriculare Prinzipien insgesamt (übergreifend)
Paradigmaplurale Orientierung an der Betriebswirtschaftslehre	AFF (1997)	Wissenschaftsprinzip einsetzen und nutzen
Konzept des nachhaltigen Wirtschaftens (triple bottom line)	FISCHER (2001)	Wissenschaftsprinzip einsetzen und nutzen
Lernfeldansatz	KMK (2011)	Situationsprinzip einsetzen und nutzen
Antizipierende Didaktik	ZABECK (1984a)	Situationsprinzip einsetzen und nutzen
Geschäftsprozessorientierung	TRAMM (2003)	Situationsprinzip einsetzen und nutzen
Gestaltungsorientierung	RAUNER (2006)	Situationsprinzip einsetzen und nutzen

Arbeitsprozessorientierung	FISCHER (2003)	Situationsprinzip einsetzen und nutzen
Emanzipatorische Berufs- und Wirtschaftspädagogik	LEMPERT (1969)	Persönlichkeitsprinzip einsetzen und nutzen
Strukturgitteransatz	BLANKERTZ (BLANKERTZ 1986)	Persönlichkeitsprinzip einsetzen und nutzen
Citizenship	OSER (2003)	Persönlichkeitsprinzip einsetzen und nutzen
Kompetenzansatz	ROTH (1971)	Persönlichkeitsprinzip einsetzen und nutzen
Idee des königlichen bzw. ehrbaren Kaufmanns	ZABECK (1984b)	Persönlichkeitsprinzip einsetzen und nutzen
Bildung unternehmerischer Persönlichkeiten	BRAUKMANN (2013)	Persönlichkeitsprinzip einsetzen und nutzen

### 3.2 Die Integration der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung: Ein Beispiel für die Relativierungsfunktion didaktischer Modelle in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

„Die“ Kompetenzorientierung ist ein aktueller Trend (STOCK/ RIEBENBAUER/ WINKELBAUER 2012), der insbesondere auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen abhebt (WILBERS 2012a). Die Einordnung dieses Ansatzes in das Nürnberger Didaktikmodell führt zu interessanten Ergebnissen. Im Nürnberger Didaktikmodell betrifft die Kompetenzorientierung vier verschiedene Aspekte: Kompetenzen sind – als Teil der curricularen Analyse – zu modellieren, zu bestimmen und zu präzisieren. Hier ist der normative Aspekt der angestrebten Lernergebnisse bzw. der Output- bzw. Outcome-Erwartungen angesprochen. Außerdem sind Kompetenzen im Sinne einer Lernausgangslage – als Teil der Bedingungsanalyse – zu erheben. Weiterhin ist die Förderung von Kompetenzen im Fachunterricht und außerhalb des Fachunterrichts ein Teil der Methodenplanung. Schließlich sind – deskriptiv – die Kompetenzen als Output bzw. Outcome des Lernprozesses zu beurteilen. Dieser Zusammenhang kann mit dem Stichwort „Kompetenzorientierung“ versehen werden.

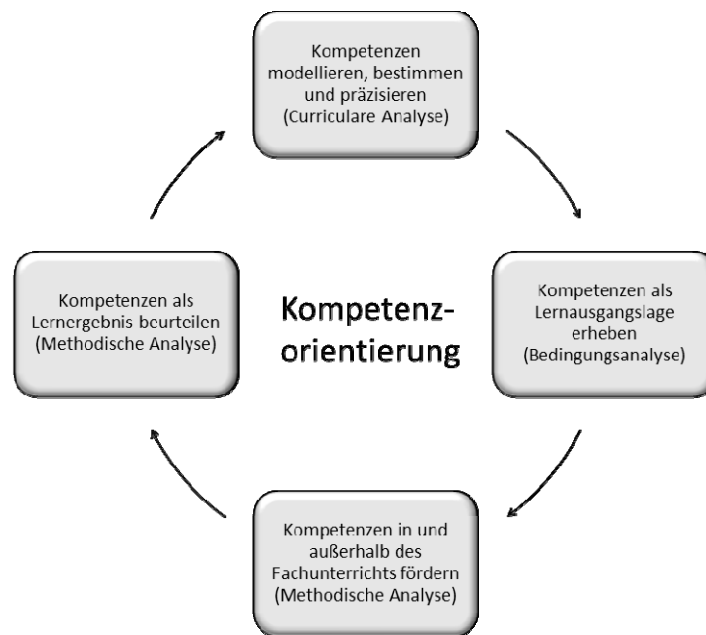


Abb. 1: Kompetenzorientierung

Wie auch bei anderen ‚Orientierungen‘ in der Vergangenheit, etwa der Handlungsorientierung oder der Lernzielorientierung, besteht die Gefahr, dass die Kompetenzorientierung verabsolutiert wird, zu Einseitigkeiten in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften führt und eine globale Verunglimpfung der schulischen Praxis fördert.

Die Einordnung in das Nürnberger Prozessmodell zeigt, dass die Kompetenzorientierung sowohl in deskriptiver als auch in normativer Hinsicht virulent wird. Eine ausschließlich deskriptive, auf die bildungstheoretische Perspektive verzichtende, Betrachtung greift demgemäß zu kurz. Außerdem betrifft die Kompetenzorientierung nicht nur die Modellierung und das Assessment. Kompetenzorientierung betrifft vielmehr mehrere Aspekte im Prozessmodell.

In der aktuellen Berufsbildungsforschung dominiert, beispielsweise in der BMBF-Initiative BMBF Ascot (THIELE/ STEEGER 2011; NICKOLAUS 2013), eine deskriptive, testorientierte Ausrichtung, die sich auf die (statistische) Modellierung und das Assessment konzentriert, was kritische Nachfragen notwendig macht (WILBERS 2013). Paradigmatisch-methodologisch werfen diese Überlegungen mit Blick auf diese vier Aspekte die Frage auf, ob sich die Berufsbildungsforschung auf die Entwicklung von Kompetenzstruktur und -niveaumodellen beschränken kann oder eine umfassendere Forschung im Sinne des Design Research anstreben sollte, die gleichzeitig Kompetenzmodellierung, -förderung und -assessment als Komplex betrachtet. Design Research wird dabei verstanden als „the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them“ (PLOMP 2010, 13).

## **4 Integrationsnotwendigkeiten bei einer prozessorientierten Betrachtung**

Die Orientierung an einem didaktischen Prozessmodell erlaubt nicht nur die Integration verschiedener Ansätze, die als Teil des berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebestandes begriffen werden. Vielmehr wird beim Durchgehen der einzelnen Struktur- und Prozesselemente deutlich, dass einige Bereiche sehr gut, andere kaum erforscht sind und dass in einigen Bereichen die Integration nicht-heimischer Theorien und Befunde notwendig ist.

### **4.1 Die Integration von Schulentwicklungstheorien und Theorien des Qualitätsmanagements in die Didaktik**

Mit Blick auf das Ebenenmodell stellt sich die Frage, auf welchen Ebenen didaktische Modelle anzusiedeln sind. Die Auseinandersetzung um die Makrodidaktik in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik legt nahe, auch Bedingungsschalen, die über dem Unterricht liegen, als Teil der didaktischen Auseinandersetzung zu begreifen. Damit stellt sich die Frage der Integration von Schulentwicklungstheorien und Theorien des Qualitätsmanagements in die Didaktik. Ich halte es für wichtig, Schulentwicklung und Qualitätsmanagement in diesen Kontext der Didaktik zu stellen. Schulentwicklung muss in meinen Augen als integraler Teil didaktischer Arbeit begriffen werden. In der Praxis ist mir häufig ein anderes Verständnis begegnet, demgemäß doch der Unterricht ‚das Eigentliche‘ sei und Schulentwicklung sowie Qualitätsmanagement als zusätzliche Aufgabe empfunden wird und mit einem dementsprechend empfundenen Belastungsempfinden verbunden ist.

Schulentwicklung wird im Nürnberger Didaktikmodell als systematische Gestaltung der schulischen Bedingungen verstanden. „Alle Schulen entwickeln sich, weil sich das Umfeld, die Schüler und die Lernanforderungen ändern. Wenn wir von Schulentwicklung sprechen, meinen wir etwas mehr, nämlich die Weiterentwicklung von Schule und zwar die systematische. Schulentwicklung ist ein Prozess, der nicht irgendwann ein Ende hat, sondern prinzipiell eine Daueraufgabe ist, auch wenn nicht dauernd daran gearbeitet werden kann. Schulentwicklung ist Entwicklung der Einzelschule“ (ROLFF et al 1999, 13).

### **4.2 Die Integration der Theorien der (pädagogischen) Psychologie, insbesondere der Lern-, Motivations- und Entwicklungstheorien, in die Didaktik**

Didaktische Modelle fokussieren den Unterricht, d. h. auf das Lehren *und* Lernen. Dieser Fokus lässt sich klar von Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationstheorien abgrenzen, die zwar auch Veränderungen von Menschen in Situationen thematisieren. Gleichwohl stellt sich die Frage, wie diese psychologischen Ansätze zu integrieren sind.

Die Schulen der Psychologie werden üblicherweise unterteilt in den Behaviorismus, der Humanismus, der Kognitivismus und der Konstruktivismus (WOOLFOLK 2008, 441, 457; ORMROD 2008, 387). Die fünfte psychologische Schule, die Psychoanalyse, hat für die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen nur einen geringen Stellenwert und wird hier ausgeblendet. Für die didaktische Gestaltung sind folgende Theorieklassen der Psychologie besonders wichtig: Lerntheorien, Motivationstheorien sowie Entwicklungstheorien.

Lerntheorien haben für die didaktische Arbeit einen hohen Nutzwert. Sie lassen sich von ihrem Anspruch nicht einer Phase bzw. einem Strukturelement zuordnen. Ihr Anspruch ist mit der Ausrichtung auf Lernprozesse der Ausrichtung didaktischer Modelle auf Unterricht, d. h. auf Lehren und Lernen, ähnlich. Daher liegt es nahe, sie getrennt von didaktischen Erörterungen im Rahmen einer pädagogischen Psychologie zu erörtern. Hochschuldidaktisch würde dies eine Delegation an die pädagogische Psychologie bedeuten.

Das Nürnberger Didaktikmodell verfolgt eine andere Vorstellung: In der Absicht, die Zielsetzung didaktischer Modelle umzusetzen, werden psychologische Theorien und Befunde dort integriert, wo sie jeweils den ‚höchsten Nutzen‘ versprechen: Für jede Theorie wird erwogen, an welcher Stelle sie am besten Reflexionsleistungen erbringen kann.

Tabelle 2: **Integration der vier psychologischen Schulen (ohne Psychoanalyse)**

Schule	Behaviorismus	Humanismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Umfang	Lern- und Motivations- theorie	Primär Motivati- onstheorie	Lern- und Motivations- theorie	Primär Lerntheo- rie
Vertreter (Bsp.)	Skinner, Watson	Maslow, Deci	Anderson, Weiner	Lave, Wenger
Fokus im Nürnberger Didaktikmo- dell	Klassenführung	Selbstgesteuertes Lernen	Sachanalyse, Lehrvorträge	Selbstgesteuertes Lernen
Lerneinheit im Lehrwerk	11	19	6, 10	19

Der Behaviorismus leistet als Lern- und Motivationstheorie gute Dienste in der Reflexion der Klassenführung, wenngleich die Klassenführung über das Bestrafen und Belohnen hinausgehen. Klassenführung selbst wird im Nürnberger Didaktikmodell als Aspekt der systematischen Gestaltung der Bedingungen auf der Klassenebene verstanden.

Der Kognitivismus bietet als Lerntheorie zugkräftige Beiträge zu Gestaltung der Sachanalyse und von Lehrvorträgen (GAGE/ BERLINER 1996). Der Kognitivismus umfasst auch Motivationstheorien. Ein kognitives Modell der Motivation wird von HECKHAUSEN und seinen Schülern, insbesondere Falko RHEINERG, vorgelegt (RHEINBERG 2009; HECKHAUSEN/ HECKHAUSEN 2009). Es bietet hilfreiche Unterstützung bei der Analyse individueller Bedingungen, etwa bei der Analyse von Zielen der Schülerinnen und Schüler oder von Tätigkeitsanreizen.

Die humanistische Psychologie (HERGENHAHN 2009, 570 ff.) hat keine ausgebaute Lerntheorie sondern vor allem bedeutende Motivationstheorien. Besonders bekannt geworden sind die Bedürfnishierarchie bzw. Bedürfnispyramide von MASLOW (MASLOW 1943) sowie die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und Persönlichkeit (Self-Determination Theory, SDT) von Edward L. DECI und Richard M. RYAN (RYAN/ DECI 2004, 2000, 2000).

Die Frage der Zuordnung ergibt sich neben den Lern- und Motivationstheorien auch bei den Entwicklungstheorien. Entwicklung meint die Veränderung des Menschen zwischen Empfängnis und Tod. Im Gegensatz zum Lernen liegt der Schwerpunkt auf Veränderungen, die stark mit dem Lebensalter zusammenhängen und die sich nachhaltig, also für längere Zeit einstellen. Außerdem tritt ein großer Teil der Veränderungen natürlich und spontan auf, d. h. sie sind weitgehend genetisch programmiert (WOOLFOLK 2008, 31 f.). Im Nürnberger Didaktikmodell werden dazu Entwicklungstheorien und empirische Befunde aus der Entwicklungspsychologie integriert.

**Tabelle 3: Modellierung der individuellen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler im Nürnberger Prozessmodell**

Lern- und Entwicklungsstand	Lernausgangslage	Lernausgangslage bzgl. Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Selbstkompetenz, Sprachkompetenz
	Entwicklungsstand	Lebensphase (körperliche, sozial-emotionale und kognitive Entwicklung), Lebensphasenspezifische Entwicklungsaufgaben (z. B. Ausbalancierung von Intimität, Leidenschaft/Sex und Verpflichtung)
	Entwicklungsgefährdungen und Störungen	Suchtgefährdungen, Gefährdungen aufgrund sexueller Gewalt, Zwangsheirat und früher Schwangerschaft, Delinquenz, Essstörungen, selbstverletzendes Verhalten, Extremismus u. a.
	Besondere bzw. (sonder-)pädagogische Bedarfe	Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, weitere besondere Bedarfe, etwa Körperbehinderung
Hintergrund, Motivation und Lebenswelt	Hintergrund der Lernenden	Betrieblicher Hintergrund, Sozialer Hintergrund, Ethnisch-kultureller Hintergrund

Motivation und Lebenswelt	Mittelfristige Ziele der Lernenden, Langfristige Ziele der Lernenden, (Erwartete) Anreize der Lerntätigkeit, Erwartungen der Lernenden
---------------------------	--

#### **4.3 Die Integration medizinischen, insbesondere psychiatrischen Wissens in die Didaktik**

Eine umfassende Erörterung der individuellen Bedingungsschale kann Lernende nicht als nur als Lernende mit einer Lernausgangslage begreifen, sondern als geistig-körperliche Wesen in einer spezifischen Lebensphase, das in ihre Umwelt eingebettet ist. Damit führt eine konsequente Betrachtung der individuellen Bedingungsschale im Nürnberger Didaktikmodell zur Notwendigkeit, auch medizinisches, insbesondere psychiatrisches Wissen in die Didaktik einzubinden.

Die allermeisten Adoleszenten und jungen Erwachsenen durchlaufen ihre Lebensphase ohne größere Probleme. Gleichwohl sollte sich die Lehrkraft nach der Vorstellung des Nürnberger Prozessmodells mit den wichtigsten Störungen und Gefährdungen in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter auseinandersetzen. Ein großer Teil der erörterten Störungen und Probleme gehört zu den psychischen Störungen und Verhaltensstörungen. Diese werden neben anderen Krankheiten in der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (International Classification of Diseases, ICD) erfasst, und zwar in der Gruppe F00-F99. Die Klassifikation ist auch im Internet zugänglich und liefert weitere Informationen zur Diagnose.

### **5 Integrationspotentiale und -notwendigkeiten prozess- und strukturorientierter Betrachtungen**

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen das Potential didaktischer Modelle, didaktische Ansätze der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Stiftung von Ordnung und zur Relativierung einzuordnen. Gleichzeitig führt das Durchgehen einzelner Struktur- und Prozesselemente dazu, dass Theoriebestände außerhalb des Zentrums berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung integriert werden müssen.

#### **Literatur**

AFF, J. (1997): Die Wirtschaftsdidaktik im Spiegel unterschiedlicher betriebswirtschaftlicher Ansätze. In: AFF, J./ WAGNER, M. (Hrsg.): Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik. Wien, 11-49.

ANHALT, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft - Modelltheorie - Differenztheorie. Bad Heilbrunn.

BIERMANN, H./ BONZ, B. (Hrsg.) (2011): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. 1. Auflage, Baltmannsweiler.



- BLANKERTZ, H. (1986): Theorien und Modelle der Didaktik. 12. Auflage, München.
- BRAUKMANN, U. (1993): Makrodidaktisches Weiterbildungsmanagement. Makrodidaktische Morphologie und legislativ-institutionelle Rahmenbedingungen einer beruflichen Weiterbildungsmassnahme im Handwerk; zur Konzeption einer Massnahmentheorie als Beitrag einer Theorie der Planung und Durchführung einer über- bzw. ausserbetrieblichen beruflichen Weiterbildungsmassnahme im Handwerk. Köln.
- BRAUKMANN, U. (2013): Zur "Didaktik der Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit". Genese, kursorischer Überblick und referenztheoretische Bezüge zur problemorientierten Didaktik. In: SEUFERT, S./ METZGER, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn, 465-486.
- DECI, E. L./ RYAN, R. M. (2000): The "what" and "why" of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. In: Psychological Inquiry, 11, H. 4, 227-268.
- FISCHER, A. (2001): Kristallisationspunkte von Nachhaltigkeit. Herausforderungen für die berufliche Bildung. In: HERZ, O./ SEYBOLD, H./ STROBL, G. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Opladen, 229-240.
- FISCHER, M. (2003): Grundprobleme didaktischen Handelns und die arbeitsorientierte Wende in der Berufsbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/fischer\\_bwpat4.de](http://www.bwpat.de/ausgabe4/fischer_bwpat4.de) (15-03-2013).
- FLECHSIG, K.-H./ HALLER, H.-D. (1977): Einführung in didaktisches Handeln. Ein Lernbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. 2. Auflage, Stuttgart.
- GAGE, N. L./ BERLINER, D. C. (1996): Pädagogische Psychologie. 5. Auflage, Weinheim.
- HECKHAUSEN, J./ HECKHAUSEN, H. (2009): Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. In: HECKHAUSEN, J./ HECKHAUSEN, H. (Hrsg.): Motivation und Handeln. 3. Auflage, Heidelberg, 1-10.
- HEIMANN, P. (1976): Didaktik als Theorie und Lehre. Zuerst 1962. In: HEIMANN, P. (Hrsg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Herausgegeben und eingeleitet von Kersten Reich und Helga Thomas. Stuttgart, 143-167.
- HERGENHAHN, B. R. (2009): An introduction to the history of psychology. 6. Auflage, Australia, Belmont CA.
- KAISER, F.-J. (1983): Grundlagen der Fallstudiendidaktik - Historische Entwicklung - Theoretische Grundlagen - Unterrichtliche Praxis. In: KAISER, F.-J. (Hrsg.): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb, 9-34.
- KELL, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Arbeiten und Lernen. In: KELL, A./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Stuttgart, 9-25.
- KELL, A. (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage, Wiesbaden, 455-484.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland) (2011): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz.

renz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

KOLB, A. Y./ KOLB, D. A. (2005): The Kolb Learning Style Inventory. Version 3.1 2005 Technical Specifications. Boston.

KOLB, D. A. (1984): Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Upper Saddle River, NJ.

LEMPERT, W. (1969): Bildungsforschung und Emanzipation. Über ein leitendes Interesse der Erziehungswissenschaft und seine Bedeutung für die empirische Analyse von Bildungsprozessen. In: LEMPERT, W. (Hrsg.): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt am Main, 310-370.

MASLOW, A. A. (1943): A Theory of Human Motivation. In: Psychological Review, 50, 370-396.

NICKOLAUS, R. (2013): Kompetenzmessung. Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In: SEUFERT, S./ METZGER, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn, 26-44.

OERTER, R. (2002): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: OERTER, R./ MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage, Weinheim, 85-116.

ORMROD, J. E. (2008): Educational psychology. Developing learners. 6. Auflage, Harlow.

OSER, F. (2003): Vernachlässigte politische Bildung in einer Zeit zerbrechlicher politischer Demokratien. In: OSER, F./ BIEDERMANN, H. (Hrsg.): Jugend ohne Politik. Zürich/Chur, 9-37.

PLÖGER, W. (1999): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München.

PLOMP, T. (2010): Educational Design Research: an Introduction. In: PLOMP, T./ NIEVEEN, N. (Hrsg.): An Introduction to Educational Design Research. 3. Auflage, Enschede, 9-35.

RAUNER, F. (2006): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage, Wiesbaden, 55-70.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.

RHEINBERG, F. (2009): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: HECKHAUSEN, J./ HECKHAUSEN, H. (Hrsg.): Motivation und Handeln. 3. Auflage, Heidelberg, 331-354.

ROLFF, H.-G. et al. (1999): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Weinheim und Basel.

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

RYAN, R. M./ DECI, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*, 55, H. 1, 68-78.

RYAN, R. M./ DECI, E. L. (2004): Overview of Self-Determination Theory. An Organismic Dialectical Perspective. In: DECI, E. L./ RYAN, R. M. (Hrsg.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, 3-33.

SLOANE, P. F. (2003): Schulnahe Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4, 1-23. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane\\_bwpat4.de](http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.de) (15-03-2013).

SLOANE, P. F. E. (2010): Makrodidaktik. Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In: PÄTZOLD, G./ REINISCH, H./ NICKOLAUS, R. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Stuttgart, 205-212.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B./ KRAKAU, U. (2008a): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil I): Von der Bildungsgangkonzeption zur didaktischen Jahresplanung. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 60, H. 9, 263-273.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B./ KRAKAU, U. (2008b): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil II): Von der Bildungsgangkonzeption zur didaktischen Jahresplanung. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 60, H. 9, 305-312.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B./ KRAKAU, U. (2008c): Bildungsgangarbeit als didaktischer Geschäftsprozess (Teil III): Von der Bildungsgangkonzeption zur didaktischen Jahresplanung. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 60, H. 9, 355-363.

STACHOWIAK, H. (1973): *Allgemeine Modelltheorie*. Wien, New York.

SOCK, M./ RIEBENBAUER, E./ WINKELBAUER, A. (2012): Wirtschaft - Kompetenzorientierung im kaufmännischen Unterricht. In: PAECHTER, M. et al. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel, 257-270.

THIELE, P./ STEEGER, G. (2011): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Neue Initiative des BMBF. In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, H. 4, 10-12.

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4, 1-28. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm\\_bwpat4.de](http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.de) (15-03-2013).

TWARDY, M. (Hrsg.) (1983): *Kompodium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften*. Düsseldorf.

WILBERS, K. (2012a): Überfachliche Kompetenzen im Fachunterricht beruflicher Schulen fördern. In: NIEDERMAIR, G. (Hrsg.): *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten*. Linz, 281-307.

WILBERS, K. (2012b): *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge*. Berlin.

WILBERS, K. (2012c): *Wirtschaftsunterricht gestalten. Toolbox. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge*. Berlin.

WILBERS, K. (2013): Kompetenzmessung: Motor der Theorie- und Praxisentwicklung in der Berufsbildung? „Vom-Wiegen-wird-die-Sau-nicht-fett“ oder „Entscheidend-ist-was-hintenauskommt“? In: SEUFERT, S./ METZGER, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn, 298-321.

WOOLFOLK, A. (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Auflage, München.

ZABECK, J. (1984a): Entwurf eines didaktischen Systems als Voraussetzung für die Entwicklung eines Programms der Curriculumforschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. (Erstabdruck 1973). In: ZABECK, J. (Hrsg.): Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg, 116-141.

ZABECK, J. (1984b): Vom königlichen Kaufmann zum kaufmännischen Angestellten. Die Idee der kaufmännischen Berufsbildung im Wandel der Zeit (Erstabdruck 1978). In: ZABECK, J. (Hrsg.): Didaktik der Berufserziehung. Heidelberg, 182-196.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

---

## Zitieren dieses Beitrages

WILBERS, K. (2013): Integrationspotentiale und -notwendigkeiten struktur- und prozessorientierter Modellierungen in der Wirtschaftsdidaktik. Eine Erörterung am Beispiel des Nürnberger Didaktikmodells des Lehrwerks „Wirtschaftsunterricht gestalten“. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-17. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe24/wilbers\\_bwpat24.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe24/wilbers_bwpat24.pdf) (25-06-2013).

---

## Der Autor



### Prof. Dr. KARL WILBERS

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen

Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg

E-mail: [karl.wilbers \(at\) fau.de](mailto:karl.wilbers@fau.de)

Homepage: <http://www.wipaed.wiso.uni-erlangen.de/wir-ueberuns/team/63-professoren/29-prof-dr-karl-wilbers1>