

Profil 5:

Digitale Festschrift
für **HERMANN G. EBNER**



Holger REINISCH

(Universität Jena)

**Prinzipien und Orientierungen ohne Ende – Notizen zur
Entwicklung des Diskurses zur Unterrichtsplanung in der
wirtschaftsberuflichen Didaktik**

Online unter:

http://www.bwpat.de/profil5/reinisch_profil5.pdf

in

bwp@ Profil 5 | Mai 2017

**Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von
beruflichem Lehren und Lernen**

Hrsg. v. **Sabine Matthäus, Carmela Aprea, Dirk Ifenthaler & Jürgen Seifried**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2017

Prinzipien und Orientierungen ohne Ende – Notizen zur Entwicklung des Diskurses zur Unterrichtsplanung in der wirtschaftsberuflichen Didaktik

Abstract

Am Beispiel der Entwicklung der konzeptionellen Arbeit und der empirischen Forschung zum Aspekt der Unterrichtsplanung wird den Fragen nach dem Selbstverständnis und der Zukunftsfähigkeit der wirtschaftsberuflichen Didaktik nachgegangen.

Vorbemerkung

Hermann Ebner, dem ich seit unserer gemeinsamen Zeit als Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ab Mitte der 1980er Jahre freundschaftlich und kollegial sehr verbunden bin und dem zu Ehren die folgenden Zeilen geschrieben worden sind, hat – wie sämtliche an Universitäten lehrende und forschende Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen unserer Generation – die Entwicklung der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts mitgestaltet und miterlebt, sie als spannend, aber eben häufig auch als unbefriedigend erlebt. Das Unbefriedigende findet u. a. seinen Ausdruck in einer Vielzahl von Orientierungen, man denke nur an Wissenschafts-, Situations-, Konflikt-, Problem-, Lernziel-, Schüler-, Handlungs-, Lernfeld- und Kompetenzorientierung – die in der Didaktik für die Gestaltung von Curricula und Unterricht propagiert wurden und werden, deren Begriffsinhalt und -umfang und deren Relationen zueinander jedoch überwiegend keineswegs geklärt sind. Mithin lässt sich der Eindruck gewinnen, dass sich der Fortschritt der Didaktik im Kreieren immer neuer Orientierungen erschöpft. Ob dies eine bösertige Sicht der Dinge ist, wird im Folgenden am Beispiel der Planung von Unterricht durch Lehrkräfte diskutiert werden. Schließlich ist dies ein zentrales Thema jeder Didaktik oder sollte es zumindest sein. Demgegenüber lässt sich in der neueren wirtschaftspädagogischen und -didaktischen Literatur kaum ein Beitrag auffinden, der sich explizit mit diesem Thema beschäftigt. Allerdings hat sich Hermann Ebner in einer neueren Veröffentlichung mit diesem Thema erneut befasst (vgl. Aprea/Ebner/Müller 2010). Dies ist der Anlass dafür, hier auf einige Aspekte der Bearbeitung des Themas in der wirtschaftsberuflichen Didaktik hinzuweisen, wobei dabei nicht auf einige Ausflüge in die Allgemeine Didaktik verzichtet werden kann.

1 Einleitung

Mitte November 2016 hat die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) in Hamburg ein Forum mit dem Titel „Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte“ durchgeführt. Aus Sicht des Autors dieser Zeilen sind daran drei Aspekte bemerkenswert. Nämlich, dass die Organisatoren dieser Veranstaltung

1. es überhaupt für erforderlich und sinnvoll gehalten haben, zwei Tage über Didaktik der beruflichen Bildung nachzudenken und zu diskutieren,
2. es für notwendig erachten, über das Selbstverständnis der Didaktik der beruflichen Bildung zu reden und
3. vermuten, die Didaktik der beruflichen Bildung habe eine Zukunftsperspektive (vgl. AGBFN 2016).

Diese drei Punkte bilden ein Konglomerat unterschiedlicher Einschätzungen und Erwartungen. Zunächst einmal wird es – zumindest von den Organisatoren des Forums – als an der Zeit gesehen, Didaktik wieder zum Thema in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung zu machen. Dies fußt wohl auf der Annahme, dass die Didaktik im letzten Jahrzehnt zugunsten der empirischen Lehr-Lern-Forschung weitgehend von der Agenda der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verschwunden ist und diese Einschätzung wird mit Sicherheit nicht nur von den Organisatoren des Forums geteilt. Dies ist bei ihnen einerseits mit einem manifesten Unwohlsein am aktuellen Zustand der Didaktik beruflicher Bildung verbunden; warum sonst sollten die Organisatoren der Veranstaltung die Notwendigkeit einer Selbstverständnisdiskussion postulieren. Andererseits sehen sie durchaus Hoffnung für eine prosperierende Zukunft der Didaktik beruflicher Bildung. Worin diese bestehen könnte, bleibt allerdings in der Ankündigung vage. Ausgehend von dem Verständnis, Didaktik sei die pädagogische Disziplin, die sich mit dem Zusammenhang von Lehren und Lernen in formellen Kontexten, also allen Varianten von Unterricht, beschäftigt und dafür Gestaltungshinweise liefern will und dabei in Rechnung stellt, dass Lehren und Lernen immer gegenstandsbezogen sind, wird im Folgenden mit Blick auf die Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts, und begrenzt auf das Thema Unterrichtsplanung, ein Beitrag zur Diskussion des Selbstverständnisses und der Zukunft dieser Didaktik geleistet. Dafür ist es unumgänglich, sich mit den Fragen zu befassen, ob es denn so etwas wie das Selbstverständnis der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts zum Thema Unterrichtsplanung gibt oder überhaupt jemals gegeben hat und wenn dies so sein sollte, worin dieses Selbstverständnis denn nun seinen Ausdruck findet oder in der Vergangenheit gefunden hat. Die Suche nach von zumindest fast allen Wirtschaftspädagogen geteilten Auffassungen zur Unterrichtsplanung mag dann auch dazu führen, dass Fragestellungen, die in der Vergangenheit intensiv verfolgt wurden, heute aber keine Beachtung mehr finden, wiederentdeckt werden und damit gleichzeitig für die zukünftige didaktische Forschung und Lehre in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von Bedeutung sein könnten, also Aspekte ihrer möglichen Zukunft andeuten.

2 Mitte der 1960er Jahre war die Welt der (west-)deutschen Didaktik fast noch in Ordnung

Obwohl es hier primär um Entwicklungen in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts geht, ist es unumgänglich, die Allgemeine Didaktik mit in den Blick zu nehmen. Für diese kann in freier Abwandlung des deutschen Titels des berühmten 1965 erschienenen Familienromans von Eric Malpass: „Morgens um sieben ist die Welt noch in Ordnung“ durchaus konstatiert werden, dass die Welt der (west-)deutschen Didaktik bis Mitte der

1960er Jahre in Ordnung war. Bedrohliche Entwicklungen für das damalige Selbstverständnis der Didaktik zeichneten sich gerade erst ab.

Dieses Selbstverständnis bestand darin, derjenige Teilbereich der praktischen Pädagogik zu sein, die den Studierenden der Lehrämter und praktizierenden Lehrkräften die für die Gestaltung „guten Unterrichts“ notwendigen Kenntnisse und Techniken vermittelt. Es ging dabei somit nicht um die empirische Untersuchung möglicher Zusammenhänge von Lehren und Lernen im Unterricht oder gar um die Erklärung aufgefundener Zusammenhänge, sondern um Präskriptionen, um Handlungsempfehlungen, die auf subjektiven Erfahrungen im besten Fall von Generationen von Lehrkräften beruhten. In diesem Sinne des Credo einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eine Theorie aus der Praxis für die Praxis zu sein, wurde damals die Unterrichtsvorbereitung der Lehrkräfte als zentrales didaktisches Problem und zentrale Fragestellung betrachtet.

Mit dem Beitrag „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ von Wolfgang Klafki (1927 – 2016) aus dem Jahre 1958 stand dafür eine Handlungsanleitung zur Verfügung, die schnell an sämtlichen westdeutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zum Gegenstand des Studiums in allen Lehramtsstudiengängen und eben auch der Ausbildung zukünftiger Diplom-Handelslehrerinnen und -Handelslehrer sowie im Vorbereitungsdienst wurde. Eine didaktische Analyse im Sinne Klafkis vorzulegen, gehörte schlicht zu den Grundanforderungen, die an Studierende und Referendare gestellt wurden, wenn diese einen schriftlichen Unterrichtsplan für eine im Rahmen einer unterrichtspraktischen Studienphase oder im Vorbereitungsdienst zu haltende Unterrichtsstunde erstellen sollten. Dass dies so war (und vermutlich teilweise auch noch so ist), hatte mehrere Gründe. Einerseits lieferte die Didaktische Analyse eine recht einfache Anleitung für die als schwierig angesehenen Fragen der Auswahl und Legitimation der Unterrichtsinhalte, andererseits war für die Lehrenden der Didaktik damals das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und den verschiedenen Fachdidaktiken eindeutig: die Allgemeine Didaktik liefert die Leitlinien und die Fachdidaktiken konkretisierten diese für ihre spezifischen Inhalte und ihren jeweiligen Adressatenkreis.

Warum konzentrierte sich Wolfgang Klafki (1958) aber so stark auf die Unterrichtsinhalte, dass er den Primat der Didaktik vor der Methodik postulierte? Er ging bei seinen Überlegungen von den damals geltenden Lehrplänen aus, bei denen es sich in der Regel um reine Auflistungen von Inhalten handelte, die Gegenstand des Unterrichts sein sollten. Diesen Auflistungen ist nicht zu entnehmen, warum gerade diese und nicht andere Inhalte unterrichtet werden sollten. Klafki ging daher davon aus, dass sich die Lehrplanautoren bei ihrer Inhaltsauswahl von dem Gedanken leiten ließen, dass den von ihnen ausgewählten Inhalten ein besonderer Bildungsgehalt innewohne, der über den konkreten Inhalt hinausweisen würde. Die Aufgabe der einen konkreten Unterricht planenden Lehrkraft besteht für Klafki daher darin, diesen Bildungsgehalt des im Lehrplan vorgegebenen Inhalts zu entdecken. Die Didaktische Analyse ist für Klafki das Instrument, mit dessen Hilfe Lehrkräfte diese Aufgabe adäquat bewältigen können. Diese Überlegungen mögen etwas antiquiert wirken, aber auch heute dürfte das Nachdenken über Unterrichtsinhalte mittels der Grundfragen der Didaktischen Analyse für viele Studierende und Referendare und durchaus auch für Entwickler von Curri-

cula hilfreich sein und einen Beitrag zur Steigerung der Unterrichtsqualität im Hinblick auf das Niveau und die Struktur der Unterrichtsinhalte leisten. Zudem ist die Bedeutung des angeführten Beitrags von Wolfgang Klafki für die Entwicklung des didaktischen Denkens im deutschsprachigen Raum kaum hoch genug einzuschätzen.

Gleichwohl ist der Ansatz der Didaktischen Analyse bekanntermaßen nicht ohne Kritik geblieben. Diese bezog sich auf unterschiedliche Aspekte, und zwar vornehmlich auf den postulierten Primat der Didaktik vor der Methodik sowie auf die fraglose Akzeptanz der politisch vorgegebenen Lehrpläne. Damit kam Ende der 1960er Jahre Bewegung in die didaktische Diskussion, die dazu führte, dass der didaktische Diskurs unübersichtlicher wurde. Deutlich wird das insbesondere an allerlei „Orientierungen“, die in den 1970er Jahren im didaktischen Sprachschatz auftauchten.

3 Wissenschafts- und/oder Situationsorientierung? Konflikt- und Problemorientierung oder Alltagsorientierung? Lernziel- oder Schülerorientierung? – Didaktische Schlagwörter der 1970er Jahre

Die in der Überschrift aufgelisteten Schlagworte beziehen sich sowohl auf das Problem der Auswahl, Legitimation und Strukturierung von Lernzielen und -inhalten als auch auf das Problem der Gestaltung des Lehr-Lernprozesses mittels Unterrichtsmethoden und -medien, und zwar auf der Lehrplanebene (Makrodidaktik) wie auf der Ebene des konkreten Unterrichts (Mikrodidaktik).

Wissenschafts- und Situationsorientierung sind dabei ein Ausfluss eines Wandels der Vorstellungen darüber, mit welchen Zielen und Instrumenten politisch und ökonomisch mit Fragen der Bildung der nachwachsenden Generation umzugehen sei. Nachdem sich mit dem Ende des (west-)deutschen „Wirtschaftswunders“ der Adenauer- und Erhard-Zeit im Rahmen der ersten großen Koalition (1966 – 1969), die Vorstellung durchsetzte, dass es für die Wahrung wirtschaftlichen Wachstums politischer Planung und Steuerung auf den Gebieten der Technologie, der Ökonomie, der Wissenschaft und der Bildung bedürfe, wurden auch die Lehrpläne auf den Prüfstand gestellt. Während Klafki (1958) – wie angeführt – noch davon ausgegangen war, dass Lehrpläne politisch legitimiert seien und daher für weitergehende didaktische Entscheidungen ein Datum bildeten, sollte nunmehr an die Stelle des politischen Dezisionismus ein Verfahren treten, indem Lehrpläne nach wissenschaftlichen Kriterien entwickelt werden und für diese Art von Lehrplänen wurde der in den USA gebräuchliche Begriff Curriculum in die deutsche Didaktik (wieder) eingeführt. Für Saul Benjamin Robinsohn (1916 – 1972), dem Nestor der deutschen Curriculumforschung, bedeutete Bildungsreform im Wesentlichen eine „Revision des Curriculum“. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Auswahl von Bildungsinhalten, die für Robinsohn mittels der Trias aus der Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaften, für Weltverstehen und für spezifische Verwendungssituationen in Lebenssituationen (Robinsohn 1967) zu bearbeiten ist. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und deren speziellen Didaktiken wurde dieser Gedankengang schnell aufgegriffen und von Lothar Reetz (1931 – 2016) (1976, 1984) als Wissenschafts-, Persönlichkeits- und Situationsprinzip, als die drei Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begrün-

derung von Unterrichtsinhalten systematisiert (Reetz 1984, 84–107). Insbesondere wurde jedoch heftig über das Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsorientierung diskutiert, schließlich war mit der Auswahl der Unterrichtsinhalte unmittelbar die Frage nach dem in berufsbildenden Schulen zu verfolgenden Bildungsziel verbunden. Die Antworten, die auf diese Frage in den damals entwickelten Programmen der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts von Herwig Blankertz (1927 – 1983) (1969) und Günter Kutscha (1976), Jürgen Zabeck (1931 – 2014) (1968, 1973) und Lothar Reetz (1976) vorgelegt werden, müssen hier nicht nachgezeichnet werden (siehe dazu für einen kurzen Überblick beispielsweise Gonon/Reinisch/Schütte 2010, 436). Festzuhalten ist aber, dass diese Diskussion der 1970er Jahre und die dabei entwickelten Ideen weiterhin von großer Bedeutung für die Curriculumforschung und -entwicklung im berufsbildenden Bereich sind. Allerdings sind diese zentralen Felder der Didaktik gegenwärtig kein Thema des Diskurses in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts. Im Hinblick auf die in der Einleitung zu diesen Notizen erwähnte Zukunftsperspektive der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts ist es jedoch wünschenswert, wenn hierzu empirisch wie normativ gearbeitet würde, und zwar möglichst aus der Erkenntnis heraus, dass unser Wissen über die aktuellen wirtschaftsberuflichen Curricula und deren Umsetzung im konkreten Unterricht an den kaufmännischen berufsbildenden Schulen eher dürftig ist.

Wissenschafts- und Situationsorientierung weisen jedoch auch eine mikrodidaktische Dimension auf und sind insofern nicht nur für die Curriculumentwicklung von Bedeutung, sondern auch für die Unterrichtsplanung. Ausgangspunkt ist hierbei das „Lehrstoff-Zeit-Problem“, also die Annahme, dass das für Lehren und Lernen verfügbare Zeitbudget nicht ausreicht, um die Vermittlung und Aneignung des vorgeschriebenen oder vorgesehenen Lehrstoffs sicherzustellen. Mit diesem Problem müssen sich die einen Unterricht planenden Lehrkräfte tagtäglich beschäftigen, so dass es angesichts des dargestellten damaligen Selbstverständnisses der Didaktik ein wesentliches Thema der didaktischen Theorie der Unterrichtsplanung und -reflexion gewesen ist. Mikrodidaktisch ging es daher vor dem Hintergrund eines wissenschaftlichen Verständnisses von Didaktik um die Frage, wie eine komplexe wissenschaftliche Aussage so transformiert werden kann, dass sie für die Lernenden einerseits „fasslich“ wird, dabei aber gleichwohl „sachgerecht“ bleibt? (vgl. Hering 1959, Hering/Lichtenecker 1966, 1197, Grüner 1967). Die damit thematisierte „Didaktische Reduktion“ (zur Geschichte der didaktischen Reduktion siehe Lehner 2012, 33–62) wurde in der Folgezeit intensiv in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts diskutiert und zunehmend aus dem wissenschaftlichen Kontext gelöst. Das Kriterium des Sachgerechten wurde nicht mehr allein auf wissenschaftliche Aussagen, sondern auch auf Lebens-, Berufs- und Arbeitssituationen bezogen und hinsichtlich des Kriteriums der Fasslichkeit mit lerntheoretischen Überlegungen „unterfüttert“ (vgl. Kell/Kutscha 1977, Finke/Finke/Hauptmeier 1981, Reinisch 2014).

Ebenfalls auf die Unterrichtsinhalte, deren Auswahl, Legitimation, Ordnung und Reihung, aber auch der Modi, in denen diese Inhalte im Unterricht präsentiert werden sollen, verweisen die Schlagworte Konflikt- und Problemorientierung. Die Propagierung dieser „Orientierungen“ geschah vor dem Hintergrund, dass die Vorstellung, die (west-)deutsche Gesellschaft sei durch einen unaufhebbaren Grundkonsens, durch eine einheitliche Kultur, durch Harmonie

und Chancengleichheit gekennzeichnet, Ende der 1960er Jahre zerbrochen war. Da Klafki in seiner Didaktischen Analyse noch von diesem Harmoniemodell ausgegangen war, erschienen seine Grundfragen nicht mehr hinreichend zur Bewältigung des Problems der Inhaltsauswahl, -legitimation und -strukturierung. Deutlich wurde dies bereits 1965 in dem Konzept von Hermann Giesecke zur politischen Bildung, indem er forderte, gesellschaftliche Konflikte in den Mittelpunkt des Politikunterrichts zu stellen.

In der gesamten Erziehungswissenschaft setzten Anfang der 1970er Jahre heftige gesellschafts- und wissenschaftstheoretische Diskussionen ein, die das Ende der Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einläuteten. Die damals in der Entwicklung begriffene Programmatik einer „kritisch-emanzipatorischen“ Berufsbildungstheorie ging davon aus, dass auch die Berufsausbildung einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft leisten müsse (vgl. Lempert 1971, 134f.) und daher das Leitziel der Berufsausbildung berufliche Mündigkeit zu sein habe, die es den abhängig Beschäftigten erst ermöglichen würde, ihren Beitrag zur materialen Verwirklichung demokratischer Freiheits- und Gleichheitsrechte in den Betrieben und der Gesellschaft zu leisten. Diese Programmatik enthielt somit sowohl einen politischen als auch didaktischen Auftrag, Konzepte für Curricula und Unterricht zu entwickeln und zu implementieren, von denen angenommen werden konnte, dass sie einen Beitrag zur Entwicklung der Fähigkeit, demokratisch und solidarisch am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft zu handeln, leisten werden. Hierzu lag es dann nahe, die Gedanken Gieseckes auf den berufsfachlichen Unterricht zu beziehen; mithin Konflikte in der Arbeitswelt für den Unterricht didaktisch und methodisch aufzubereiten (vgl. auch Geißler 1974, 71f.). Dass dieses Auswahl- und Gestaltungskriterium zu Lasten der Vermittlung berufstypischer Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen geht und die Auszubildenden kognitiv überfordern und somit deren „berufliche Tüchtigkeit“ in Frage stellen würde, war im didaktischen Diskurs der damaligen Zeit eine häufig vertretene Position, die daran festhielt, dass die Anforderungen des beruflichen Alltags im Mittelpunkt der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung stehen müssten. Diese Position hat sich letztlich in der offiziellen Lehrplanpolitik durchgesetzt. Dennoch: Unabhängig davon, ob den skizzierten didaktischen Überlegungen eine kritische oder funktionalistische gesellschaftstheoretische Referenz unterlegt war, im Mittelpunkt didaktischen Denkens standen dabei die Fragen der Auswahl, Legitimation und Strukturierung der Unterrichtsinhalte.

Dies bedeutete jedoch nicht, dass am Primat der Didaktik im Sinne Klafkis festgehalten wurde. Paul Heimann und seine Schüler Gunther Otto und Wolfgang Schulz veröffentlichten schon 1965 (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1965) ein didaktisches Modell für die Unterrichtsplanung und -analyse, welches sie für unterrichtspraktische Studienphasen in den Lehramtsstudiengängen an der Pädagogischen Hochschule in Westberlin entwickelt hatten. In ihrem Strukturmodell des Unterrichts waren die Unterrichtsinhalte (Thematik) nur noch ein Entscheidungsfeld neben der Intentionalität, der Methodik und der Medienwahl, die seitens der Autoren zudem im Rahmen des didaktischen Implikationszusammenhangs als untrennbar miteinander verbunden gesehen wurden, so dass keinem der Entscheidungsfelder der Primat zukam. Das Strukturmodell des Unterrichts wurde schnell zum Standardmodell in der westdeutschen Didaktik, vielfach rezipiert und diskutiert (vgl. aus der Fülle einschlägiger Literatur

Blankertz 1969, Reich 1977, Jank/Meyer 1991) sowie in der Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase tradiert. Damit deuteten sich zwei Veränderungen an, die in der Folgezeit von entscheidender Bedeutung für die Fortentwicklung des didaktischen Diskurses waren: Erstens rückten die von Klafki ursprünglich eher randständig behandelten Aspekte der Gestaltung des Unterrichtsprozesses durch Methoden und Medien (siehe aber Klafki 1985) verstärkt ins Blickfeld der Didaktik und dies galt zweitens auch für das „neue“ Entscheidungsfeld „Intentionalität“, das bei Klafki in der Didaktischen Analyse nicht auftauchen konnte, weil die Unterrichtsinhalte für ihn allein nach dem Ziel der Bildung auszuwählen sind. Bei Heimann/Otto/Schulz (1965) fehlt hingegen diese Norm. „Intentionalität“ ist von ihnen „wertfrei“ gemeint (siehe aber Schulz 1981). Nachdem dann die amerikanische Literatur zu „educational objectives“ in der westdeutschen Didaktik – insbesondere anhand der ins Deutsche übersetzten Bücher von Robert F. Mager (1974) und Benjamin S. Bloom (1972) – rezipiert wurde, nahm die Behandlung der „Intentionalität“ eine dramatisch zu nennende technokratische Wende. Lehr-, Lern- oder Unterrichtsziele – welche Bezeichnung die „richtige“ für das Gemeinte sei, war durchaus strittig, gleichwohl wird hier im Folgenden die Bezeichnung Unterrichtsziel verwendet – standen nunmehr im Mittelpunkt des didaktischen Diskurses. Allerdings nicht mehr wie bisher im Sinne der praktisch philosophischen Frage, welche Unterrichtsziele und -inhalte aus welchen Gründen ausgewählt werden sollten, sondern im Sinne der Frage, wie diese Unterrichtsziele so präzise zu formulieren seien, dass der Lernerfolg eindeutig zu messen sei. Damit verlor die Inhaltskomponente der Unterrichtsziele gegenüber der Verhaltenskomponente an Bedeutung. Schließlich kam es im Hinblick auf die präzise Messung des Lernerfolgs und im Sinne der unterlegten behavioristischen Lerntheorie nunmehr darauf an, diejenigen beobachtbaren Verhaltensweisen der Lernenden zu bestimmen, die diese am Ende einer Lehr-Lern-Phase zeigen können sollten. Die Dimensionierung, Hierarchisierung und Operationalisierung von Unterrichtszielen (siehe dazu weiterhin Meyer 1974) rückte damit in den Mittelpunkt der Unterrichtsplanung und der Curriculumentwicklung, wie man unschwer an den in den 1970er Jahren entwickelten Ordnungsmitteln für den schulischen und betrieblichen Teil der kaufmännischen Berufsausbildung und an Unterrichtsentwürfen von Studierenden und Referendaren der damaligen Zeit ablesen kann. Häufig nicht gerade zur Freude der Betroffenen erwarteten Dozenten und Fachseminarleiter nun, ausgefeilte Listen von operationalisierten Unterrichtszielen in den eingereichten schriftlichen Unterrichtsentwürfen aufzufinden. Da diese didaktischen Überlegungen häufig mit Vorstellungen von einem programmierten Unterricht und geschlossenen Curricula, in denen die Vermittlungsfunktion vom „Störfaktor“ Lehrkraft weg an Medien delegiert werden sollte, verknüpft wurden, mutierte die Unterrichtsplanung zu einem starren Konzept, in dem weder für die Lernenden noch für die Lehrenden didaktische Freiheitsgrade vorgesehen waren.

Die Gegenbewegung ließ nicht lange auf sich warten. Dabei ging es natürlich nicht um eine etwaige „Verbannung“ von Unterrichtszielen aus der Unterrichts- und Curriculumplanung, sondern erstens um die Vermeidung der technokratischen Auswüchse der Lernzielorientierung, zweitens um einen „Ersatz“ für die behavioristische Lerntheorie, drittens um die Frage, ob und inwieweit eine Flexibilisierung der Unterrichtspläne und offene Curricula möglich sind und viertens um den Einbezug der Intentionen der Lernenden in die Ziel- und Inhaltspla-

nung und in den Planungsprozess. Nach der Lernzielorientierung kam somit Schülerorientierung als neues Schlagwort auf die Agenda der Didaktik (für ein entsprechendes Planungskonzept siehe Meyer 1980). Damit deutete sich an, dass sich auch in den Fachdidaktiken und speziell in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts das Interesse weiter von den Ziel-Inhalts-Fragen weg und hin zu den Fragen der methodischen und medialen Gestaltung des Unterrichtsprozesses verlagerte. Durchgängig erfolgte diese Interessenverlagerung jedoch erst, als in Ergänzung oder als Ersatz für Schülerorientierung das Schlagwort „Handlungsorientierung“ in den einschlägigen Veröffentlichungen Dominanz erlangte.

4 Von der Handlungs- zur Kompetenzorientierung – ein kurzer Blick auf die letzten gut dreißig Jahre der Entwicklung der Allgemeinen Didaktik und der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts

Nach dem zu konstatierenden Scheitern des Programms einer nach wissenschaftlichen Kriterien betriebenen Curriculumrevision erfolgte eine verstärkte Zuwendung der Forschung in den Didaktiken zu mikrodidaktischen Fragen. Es wurde an deren theoretischer und empirischer Fundierung gearbeitet. Dabei rückte der Aspekt der Unterrichtsvorbereitung jedoch zunehmend in den Hintergrund, so dass im Rückblick von wachsender Sterilität der Allgemeinen Didaktik und der entsprechenden didaktischen Modelle gesprochen wurde (vgl. Terhart 2005, siehe aber Meyer 2015).

Die Bemühungen um theoretische und empirische Fundierung nutzte die in vielen Facetten auftretende didaktische Leitidee der „Handlungsorientierung“, deren Begriffsinhalt und -umfang allerdings recht unpräzise blieb (vgl. Ebner/Reinisch 1989). Tendenziell handelt es sich dabei jedoch um ein Bündel von mikrodidaktischen Modellvorstellungen über didaktisch-methodische Gestaltungsprinzipien und -formen für Lehr-/Lernprozesse, die beispielsweise bekannte reformpädagogische Ideen aufgreifen, sich teilweise aber auch um einen theoretischen Referenzrahmen interaktions- und kommunikationstheoretischer bzw. kognitionspsychologischer (vgl. Aebli 1980/81) und tätigkeitstheoretischer Provenienz (vgl. Ebner 1992) bemühen und diese mit praktisch philosophischen Überlegungen auf Basis des Pragmatismus verknüpfen (vgl. Ebner 1996). Dabei haben sich in den beruflichen Fachdidaktiken unter dem Signet „Handlungsorientierung“ (Übersichten finden sich z. B. in Pätzold 1992, Czycholl/Ebner 1995 und Dörig 2003. Kritische Beiträge finden sich in Beck/Czycholl/Ebner/Reinisch (1988) und zur Überwindung der „Dualität von Denken und Handeln“ vgl. Tramm 1994) besonders zwei Forschungsstränge entwickelt. Diese zielen erstens auf die Entwicklung, Implementierung und Evaluation „komplexer Lehr-/Lernarrangements“. Zweitens wurden in den beruflichen Fachdidaktiken zunehmend empirische Studien im Sinne einer domänenspezifischen Lehr-Lern-Forschung bzw. Unterrichtsforschung durchgeführt (vgl. Achtenhagen 1995, Ebner 1993, Beck 2005).

Die entscheidenden Merkmale „komplexer Lehr-/Lernarrangements“ bildeten auf der Interaktions- und Kommunikationsebene kooperative Lernformen, auf der Ebene der Lernaufgaben die Grundsätze des entdeckenden Lernens von Bruner (1966), auf der Lerninhaltsebene eine induktive und fächerübergreifende Strukturierung (vgl. Reetz 1991) und hinsichtlich des

Lehrerbildes die Vorstellung, dass die Lehrkraft als Moderator der Lernprozesse der Lernenden fungieren müsse. Entwickelt wurden eine ganze Reihe curricularer Materialien, in deren Zentrum Fallstudien, Lernbüros und Unternehmensplanspiele standen. Nimmt man das Lernbüro aus, welches in den kaufmännischen berufsbildenden Vollzeitschulen verstärkt (wieder) Einzug hielt, dann handelt es sich bei diesen „komplexen Lehr-/Lernarrangements“ um solche, die nach den Lehrer- und Schülerbefragungen von Pätzold et al. (2003) im alltäglichen Unterricht an berufsbildenden Schulen eher selten vorkommen. Daher darf wohl vermutet werden, dass sich die Vorstellungen über „guten“ Unterricht, wie sie von Vertretern der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts entwickelt wurden und diejenigen der Lehrkräfte an den kaufmännischen berufsbildenden Schulen auseinanderentwickelten. Eher verstärkt als gestoppt wurde diese Auseinanderentwicklung in den 1990er Jahren mit dem Einzug von „radikal“, „moderat“ oder „sozial“ konstruktivistischen Überlegungen in den didaktischen Diskurs im deutschsprachigen Raum (vgl. z. B. Dubs 1995a, Gerstenmeier/Mandl 1995). Obwohl die wissenschafts- und lerntheoretische Basis dieser Ansätze vage blieb, erlangten vornehmlich auf den „situated cognition“-Ansatz (vgl. Lave 1991, Lave/Wenger 1991) zurückgreifende Überlegungen zur Gestaltung von Lernumwelten (vgl. Dubs 1995b, 1996, Reetz 1996) große Beachtung in der wirtschaftsberuflichen Didaktik. Das Augenmerk wurde dabei besonders auf das Problem des Lerntransfers und des „trägen Wissens“ gerichtet und vermutet sowie teilweise auch untersucht, dass Authentizität und Situiertheit, Multiple Kontexte, Multiple Perspektiven von und kooperatives Lernen und Problemlösen in Lernumwelten (vgl. z. B. Reetz 1996, 183) einen substanziellen Beitrag zur Lösung dieser Probleme im Unterricht leisten können. Es mag dahingestellt bleiben, ob es für diese Schlussfolgerungen den Rekurs auf wie auch immer geartete konstruktivistische Gedanken bedurfte, denn diese Postulate finden sich bereits vielfach in reformpädagogischen Ansätzen, wenn auch unter anderer Bezeichnung. Gleichwohl: Mitte der 1990er Jahre deutete sich ein Konsens innerhalb der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts im Hinblick auf das mikrodidaktische Problem der Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements an; zudem wurde damit der Anschluss an instruktionspsychologische Fragestellungen und deren internationale Standards gewonnen und es hatte den Anschein, dass sich die empirische Unterrichtsforschung verstärkt mit didaktischen Fragestellungen beschäftigen würde. Letzteres gilt zumindest dann, wenn man die Projekte im DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ zum Maßstab nimmt (vgl. Beck 2000, Beck/Heid 1996).

Dass dies zu Beginn des 21. Jahrhunderts die Hoffnung nährte, die Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts befinde sich auf einem auch durch empirische Forschung gestützten Weg der Annäherung an die praktischen Probleme der Unterrichtsplanung und -gestaltung an kaufmännischen berufsbildenden Schulen, hat sich in den folgenden Jahren nicht oder allenfalls in Ansätzen erfüllt. Hier wird die Sicht vertreten, dass dies sowohl auf Entwicklungen in der Didaktik als auch auf Entwicklungen in der empirischen Lehr-Lern-Forschung bzw. Unterrichtsforschung zurückzuführen ist. Bereits in den 1980er Jahren zeichnete sich in der Allgemeinen Didaktik eine Entwicklung ab, die zu einer Verlagerung didaktisch-methodischen Interesses von den Fragen des Lehrens weg und hin zu Fragen des Lernens geführt haben. Die für Kongressthemen, Pädagogische Wochen und Buchtitel (vgl. Wilhelmer/Wer-

ner 2013) überaus beliebte, mit reformpädagogischer Verve vorgetragene Formel „Belehre mich nicht, lass mich lernen“ macht dies besonders deutlich. Wenn dann noch die „konstruktivistische“ Grundannahme geteilt wird, dass die Kategorie Wissen nur als subjektive Größe existiert, dann folgt daraus, dass klassische „instruktionale“ Konzepte abzulehnen sind und stattdessen auf die Schaffung von Lerngelegenheiten zu setzen ist, in denen die Lernenden ihr subjektives Wissen über die Welt konstruieren können. Dies führt dann letztlich zur „Leitvorstellung selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens“ (Bruchhäuser 2005, 28). Auf der Basis dieser Leitvorstellung (vgl. dazu etwa Sembill et al. 2007, Seifried 2004) sind in den folgenden Jahren eine ganze Reihe von sehr interessanten Projekten und curricularen Materialien für Teilbereiche des kaufmännischen Unterrichts (insbesondere für den Bereich des Rechnungswesens) entwickelt, erprobt und aufwändig evaluiert worden. Gleichwohl blieb deren Breitenwirkung auf den „alltäglichen“ Unterricht bescheiden. Eine Ursache dafür dürfte in der einseitigen Orientierung an konstruktivistisch beeinflussten Ideen zur Unterrichtsgestaltung zu suchen sein, obwohl eine Vielzahl von Studien zeigen (vgl. zusammenfassend Brophy 1999, Hattie 2013, Meyer 2004, wobei allerdings insbesondere die Metaanalyse von Hattie nicht ohne Kritik geblieben ist, vgl. Terhart 2014), dass Ziel-, Inhalts- und Strukturklarheit des Unterrichts sowie herausfordernde Übungsphasen während des Unterrichts von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg sind, was ja keineswegs bedeuten muss, dass die Didaktik nunmehr eine Rückkehr zum lehrerzentrierten Unterricht predigen soll. Immerhin ist es erfreulich, dass die Diskussion um Instruktion und Konstruktion mittlerweile nur noch selten dichotomisch verläuft (vgl. dazu schon früh Aff 2005) und instruktionalen Konzepten – gestützt auf empirische Befunde über deren Wirksamkeit – wieder die Stellung eingeräumt wird, die ihnen gebührt. Dies markiert aus der hier vertretenen Sicht einen Stand, der auch heute noch gilt. Wie die bereits in der Einleitung zu diesen Zeilen angemerkte Forderung nach einer Selbstverständnisdiskussion in den beruflichen Didaktiken andeutet, fehlt es sowohl an Bilanzierungen zum erreichten Entwicklungsstand als auch an einer theoriegeleiteten Diskussion über mögliche Szenarien der Zukunft der Forschung und Lehre in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts. Das zu bearbeitende didaktische Feld liegt weitgehend brach, demgegenüber konzentrieren sich die Forschungsanstrengungen in der Wirtschaftspädagogik, soweit diese sich mit auf Unterricht bezogenen Fragen beschäftigen, auf die Kompetenzmessung einerseits und die Kognitionen und das Verhalten von Lehrkräften andererseits.

Das Verhalten von Lehrkräften im Unterricht, dessen Wirkungen auf die Lernenden, die Einstellungen von Lehrkräften etc. gehören zu den Aspekten, die in der Pädagogik und Psychologie am häufigsten auf der Basis gänzlich unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Optionen und demzufolge mit ganz unterschiedlichen Methoden und Instrumenten bearbeitet worden sind. Insofern haben entsprechende Untersuchungen auch in Deutschland eine lange Tradition; das Thema unterliegt jedoch – wie andere wissenschaftliche Themen, etwa Unterrichtsplanung – konjunkturellen Schwankungen. Eine markante Welle trat mit der Abkehr von der Dominanz des geisteswissenschaftlichen Paradigmas in der Erziehungswissenschaft und der Bildungsreform der späten 1960er Jahre ein. Mit dem Einsetzen der „empirischen Wende“ in der Pädagogik wurden auch die empirischen amerikanischen Studien und die entsprechende Literatur zu „teacher effectiveness“ und „teacher behavior“ zur Kenntnis genom-

men und bildeten dann recht schnell und unkritisch die Grundlage für die Entwicklung von Programmen für Lehrerverhaltenstrainings (vgl. Grell 1974). Danach blieb das Thema virulent, erfuhr in den 1990er Jahren im Anschluss an Shulman (1986) eine Erweiterung um Aspekte des Lehrerwissens (vgl. Bromme 1992) und nahm dann in der zweiten Hälfte der 1990er und insbesondere zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor dem Hintergrund der Debatten um die Lehrerbildungsreform und dem PISA-Schock deutlich an Fahrt auf. Seitdem herrscht an Studien zur „Lehrerprofessionalität“ wahrlich kein Mangel (für einen kurzen Überblick siehe Reinisch 2009). Dennoch wissen wir immer noch relativ wenig darüber, wie und was Lehrkräfte im berufsbildenden Bereich und speziell im kaufmännischen Schulwesen über Unterricht allgemein und in den berufsbezogenen Fächern bzw. Lernfeldern denken, welche Ziele sie verfolgen und wie sie im Unterricht kommunizieren (vgl. Seifried/Ziegler 2009, 88f.). Ausgehend von der Studie, die Seifried (2009a) vorgelegt hat, könnte allerdings die domänenspezifische Forschung zu Kognitionen und Einstellungen von Lehrkräften im berufsbildenden Bereich intensiviert werden. Daraus ließen sich Informationen mit erheblicher Bedeutung für die Bearbeitung didaktischer Fragestellungen gewinnen, gerade auch im Themenfeld Unterrichtsplanung (vgl. Seifried 2009b). Auch wenn die Inhaltskomponente (noch) zu wenig Beachtung findet, gilt dies auch für die Ansätze zur „Renaissance“ der klassischen prozessorientierten Unterrichtsforschung (vgl. Jahn/Götzl 2014, 2015). Diese haben zu dem – angesichts von gut dreißig Jahren didaktischem Diskurs über Handlungsorientierung – wenig schmeichelhaften Ergebnis geführt, dass weiterhin der lehrerzentrierte Frontalunterricht im kaufmännischen Unterricht eindeutig dominiert.

Daran hat auch die inzwischen in den Lehrplänen vorgeschriebene Kompetenzorientierung nichts geändert. Über diese „neue“ Orientierung und den Hintergrund ihrer Propagierung und Durchsetzung in der Bildungspolitik, den Programmen zur empirischen Bildungsforschung und im didaktischen Diskurs muss hier nichts ausgeführt werden, dies ist vielfach überwiegend zustimmend und nicht selten auch kritisch in den letzten Jahren hinreichend erfolgt. Im Hinblick auf den Ertrag der Kompetenzorientierung für die (Fort-)Entwicklung von Modellen für die Planung wirtschaftsberuflichen Unterrichts, die den Aspekt der Unterrichtsinhalte nicht ausblenden, wird hier eine skeptische Position eingenommen. Auch wenn in der Debatte um Kompetenzen die „Phase der inflationären Zielproduktion“ (Beck 2005, 5) inzwischen überwunden ist und eine breite Zuwendung zur „Kompetenzmessung“ vollzogen wurde, könnte sich dies nur dann ändern, wenn es zu einem fruchtbaren Austausch kommt, und zwar zwischen denjenigen, die sich mit Fragen der „Kompetenzmessung“ und denjenigen, die sich als Fachdidaktiker mit der Entwicklung, Durchführung, Evaluation und Implementation von curricularen Materialien beschäftigen. Schließlich hätten sie sich durchaus etwas zu sagen. Wenn man nämlich bedenkt, dass in den Projekten zur „Kompetenzmessung“ immer auch fachdidaktische Entwicklungsarbeit durch die Entwicklung von Aufgabenstellungen, anhand derer die Lernenden zeigen sollen, bis zu welchem Grad sie über welche Kompetenzen verfügen, geleistet wird, dann wird hier eine Konkretisierung der allerdings als Datum betrachteten Lehrplanvorgaben vorgenommen, die aus fachdidaktischer Sicht von hohem Interesse ist und deren – leider zumeist nicht vollzogene – Veröffentlichung erst eine Interpretation der erzielten Ergebnisse aus didaktischer Perspektive ermöglichen würde.

5 Resümee

In diesem Beitrag wurden die Fragen nach dem Selbstverständnis und der Zukunftsfähigkeit der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts diskutiert, wobei speziell auf Modelle für die Unterrichtsplanung geblickt wurde. Dies lag insofern nahe, weil hier davon ausgegangen wird, dass Unterrichtsplanung ein Kernthema wissenschaftlicher Didaktik sein muss, wenn diese ihrer Aufgabe in der Ausbildung von Lehrkräften gerecht werden will. Die Klagen über die Sterilität der didaktischen Modelle, deren mangelndem Realitätsgehalt und Wirkungslosigkeit für den unterrichtlichen Alltag sowie die Überlegungen zu den Gründen dafür (vgl. auch Matthäus 1996, Reinisch 2014) zeigen demgegenüber, dass das Thema gegenwärtig nicht oder allenfalls sehr selten in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts bearbeitet wird. Insofern kann dieser Beitrag in Teilen auch als Geschichte des langsamen Verschwindens dieses Themas aus der didaktischen Forschung der betrachteten Domäne gelesen werden.

Dies hat Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Disziplin. Von einem einheitlichen Selbstverständnis kann seit Jahrzehnten allenfalls auf der sehr abstrakten Ebene die Rede sein, dass Voraussetzungen für einen „guten Unterricht“ gehaltvolle, in sich schlüssige und anregende Lehrpläne, Schulbücher und weitere Lernmaterialien sowie nicht zuletzt gut ausgebildete und engagierte Lehrerinnen und Lehrer sind. Eine Mehrheit der Vertreter der Disziplin kann sich wohl auch darauf verständigen, dass es sich bei der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts um ein primär mikrodidaktisch orientiertes Unterfangen handelt, das sich konzeptionell auf Handlungsorientierung, Wissenspsychologie und verschiedene Spielarten des Konstruktivismus bezieht, in methodologischer Hinsicht primär empirisch ausgerichtet ist und sich intentional der Konstruktion, Implementierung und Evaluation von Lehr-Lern-Arrangements verpflichtet weiß. Dass damit die Überwindung der „Fremdheit“ erfolgt, die zwischen den beiden „Schwestern“ Didaktik und Lehr-Lern-Forschung nach Ansicht von Terhart (2005, vgl. auch Reinisch 1999) herrscht, kann allerdings wohl nicht behauptet werden. Gleichwohl ist mit dieser Entwicklung ein Anschluss an die pädagogische Psychologie sowie an die Entwicklungs-, Instruktionen-, Motivations- und Wissenspsychologie erreicht worden, womit ein Platz im aktuell „drittmittelträchtigen“ Himmel der empirischen Bildungsforschung erkämpft werden konnte.

Dass mit diesen Erfolgen auf der Ebene des Wissenschaftssystems jedoch gleichzeitig der Anspruch der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Schulwesens, die Berufswissenschaft für Fachlehrkräfte des kaufmännischen Unterrichts zu sein, eingelöst werden konnte, darf bezweifelt werden. Schließlich zeigt sich – wie dargestellt – auch nach gut 30 Jahren intensiver Diskussion über handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung und der eingehenden Behandlung der Thematik in der universitären Phase der Lehrerbildung, dass die Dominanz des fragend-entwickelnden Frontalunterrichts in der Unterrichtspraxis beruflicher Schulen ungebrochen ist. Dies spricht weder für die Qualität und Nachhaltigkeit der universitären Lehre noch für die Schultauglichkeit des handlungsorientierten Konzepts. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den Gründen für die konstatierte Resistenz der Lehrerschaft gegenüber didaktischen Innovationen; hier gewinnen zwar Ansätze zu einer domänenspezifisch ausge-

richteten Forschung zu den Kognitionen, den Einstellungen und Werthaltungen sowie Erwartungen von Lehrkräften zunehmend an Bedeutung. Allerdings wird dies allein nicht zu einem komplexen Erklärungsansatz führen, da schulorganisatorische und curriculare Aspekte unterbelichtet bleiben. Dringend erforderlich wären beispielsweise Analysen der Gründe des Scheiterns didaktischer Innovationen. Dies könnte auch dazu führen, dass die oben skizzierten Modelle der Curriculumdiskussion der 1970er Jahre ihrer Bedeutung gemäß wieder verstärkt Beachtung finden; schließlich wird deren erziehungs- und gesellschaftsphilosophisches Reflexionsniveau heute bei weitem nicht erreicht (vgl. Pätzold/Reinisch 2010, 167).

Damit sind bereits einige Aspekte angedeutet, die sich auf die Zukunftsfähigkeit der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts beziehen. Insgesamt wird hier dafür plädiert, dass das Lehren wieder in den Mittelpunkt der fachdidaktischen Arbeit gerückt wird. Mikrodidaktisch hieße dies, sich erstens wieder empirisch und konzeptionell mit den klassischen Unterrichtstypen des alltäglichen Unterrichts zu beschäftigen. Forschungen etwa zum Begriffs- und Regellernen sind zwar sicher nicht so spannend wie solche zum Problemlösen, aber mit Blick auf den alltäglichen Unterricht allemal „realitätshaltiger“. Zweitens ist es sowohl für die empirische Untersuchung von Unterrichtsprozessen als auch für die konzeptionelle didaktische Arbeit wichtig, dass eine Verbindung zwischen der inhaltlichen und kommunikativen Unterrichtsstruktur geschaffen wird. Dies ist gerade für die didaktische Entwicklungsarbeit von zentraler Bedeutung. Es bedeutet dann aber drittens auch, dass wir unser Wissen darüber, wie Lehrkräfte diesen Aspekt im Rahmen ihrer Unterrichtsplanung bearbeiten, dringend verbessern müssen. In makrodidaktischer Hinsicht gilt es, den Jahrzehnte währenden Stillstand in der domänenbezogenen Curriculumforschung zu überwinden. Umfassende Studien zur Curriculumevaluation, im Sinne von systematischen Lehrplan- und Schulbuchanalysen, fehlen seit Jahren ebenso wie fachdidaktische Analysen der Entwicklungen in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Das Plädoyer, sich wieder verstärkt dem Lehren zu widmen, bedeutet also vornehmlich, die Unterrichtsinhalte in den Blick zu nehmen. Auch hierzu gibt es genügend Fragestellungen für eine fruchtbare Kooperation empirisch und konzeptionell arbeitender Didaktiker in der hier betrachteten Domäne.

Literatur

Achtenhagen, F. (1995): Lehr-Lern-Forschung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 465-481.

Aebli, H. (1980): Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart.

Aebli, H. (1981): Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart.

Aff, J. (2005): Zwei Jahrzehnte Handlungsorientierung in der beruflichen Erstausbildung – oder die Wiederentdeckung der Didaktik im Dickicht lernpsychologischer Bevormundung. In: Horlebein, M./Schanz, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik für berufliche Schulen. Hohengehren, 43-60.

AGBFN (2016): AG BFN-Forum "Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte". Online: https://www.agbfn.de/de/agbfn_veranstaltung_53248.php (07.03.2017).

Aprea, C./Ebner, H. G./Müller, W. (2010): "Ja mach nur einen Plan" - Entwicklung und Erprobung eines heuristischen Ansatzes zur Planung kompetenzbasierter wirtschafts-beruflicher Lehr-Lern-Arrangements. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 62, 4, 91-99.

Beck, K. (1988): Dimensionen des Handlungsbegriffs aus didaktischer Sicht. In: Czycholl, R./Ebner, H. G. (Hrsg.): *Zur Kritik handlungsorientierter Ansätze in der Didaktik der Wirtschaftslehre*. Bd. 4. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Oldenburg, 59-75.

Beck, K. (2000): *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung*. Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Kurzberichte und Bibliographie. Landau.

Beck, K. (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101, 533-556.

Beck, K./Müller, W./Deißinger, T./Zimmermann, M. (Hrsg.) (1996): *Berufserziehung im Umbruch*. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim.

Blankertz, H. (1969): *Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (Bd. 6). Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim und München.

Bloom, B. S. (Hrsg.) (1972): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. 4. Aufl. Weinheim und Basel.

Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte*. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto.

Brophy, J. (1999): *Teaching*. International Academy of Education & International Bureau of Education. Online: <http://www.edudoc.ch/static/xd/2003/185.pdf> (19.03.2015).

Bruchhäuser, H.-P. (2005): Realitätsbezogenheit und konstruktive Rationalität kaufmännischer Curricula. In: Horlebein, M./Schanz, H. (Hrsg.): *Wirtschaftsdidaktik für berufliche Schulen*. Hohengehren, 12-42.

Bruner, J. S. (1966): Some elements of discovery. In: Schulman, L. S./Kreislar, E. R. (Hrsg.): *Learning by discovery. A critical appraisal*. Chicago, 101-113.

Czycholl, R./Ebner, H. G. (1995): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen, 39-49.

Dörig, R. (2003): *Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung aus bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*. Stuttgart.

Dubs, R. (1995a): Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, H. 6, 889-903.

Dubs, R. (1995b): *Lehrerverhalten*. Ein Beitrag zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Zürich, Stuttgart.

Dubs, R. (1996): Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In: Beck, K. et al. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Weinheim, 159-172.

Ebner, H. G. (1992): Facetten und Elemente didaktischer Handlungsorientierung. In: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M., 33-53.

Ebner, H. G. (1993): Überlegungen zur verstärkten Entfaltung einer didaktischen Perspektive in der Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89, 455-470.

Ebner, H. G. (1996): Vorstudien zur Grundlegung eines für die Didaktik bedeutsamen Handlungsbegriffs. Sprachanalytische und pragmatistische Beiträge. In: Beck, K. et al. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, 11-26.

Ebner, H. G./Reinisch, H. (1989): Handlungsorientierung. Kritische Anmerkungen zu einer aktuellen Kennzeichnung didaktischer Entwürfe. In: arbeiten + lernen, 11, H. 66, 4-10.

Finke, G./Finke, G./Hauptmeier, G. (1981): Zum Zusammenhang von didaktischer Reduktion und lernpsychologischer Komplexion. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 77, 323-339.

Geißler, Kh. A. (1974): Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München.

Gerstenmeier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 867-888.

Giesecke, H. (1965): Didaktik der politischen Bildung. München.

Gonon, P./Reinisch, H./Schütte, F. (2010): Beruf und Bildung. Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 424-440.

Grell, J. (1974): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim.

Grüner, G. (1967): Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. Die deutsche Schule, 59, 414-430.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler.

Heiman, P./Otto, G./Schulz, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. Hannover.

Hering, D. (1959): Zur Fasslichkeit naturwissenschaftlicher und technischer Aussagen. Eine Einführung in das Problem der Wissenschaftlichkeit und Fasslichkeit der Aussagen im naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht. Berlin.

Hering, D./Lichtenecker, F. (1966): Lösungsvarianten zum Lehrstoff-Zeit-Problem und ihre Ordnung. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden, 15, 1189-1216.

Jahn, R. W./Götzl, M. (2014): Unterrichtsmuster sichtbar machen – Zur Variabilität von Unterrichtsrhythmen und Sozialformen im kaufmännischen Unterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110, 57-78.

Jahn, R. W./Götzl, M. (2015): BESUB III – Zur Beschreibung der Sichtstrukturen kaufmännischen Unterrichts entlang von Sozialformen und Unterrichtsphasen – Ergebnisse einer vertiefenden Analyse mit einem ausdifferenzierten Erhebungsinstrument. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 28, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe28/jahn_goetzl_bwpat28.pdf (20.03.2017).

Jank, W./Meyer, H. L. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.

Kell, A./Kutscha, G. (1977): Kritische Theorie der ökonomischen Bildung und das Problem der didaktischen Reduktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 23, 345-368.

Klafki, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, In: Die Deutsche Schule, 50, 450-471.

Klafki, W. (1985): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel, 194-227.

Kutscha, G. (1976): Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Frankfurt a. M.

Lave, J. (1991): Situated learning in communities of practice. In: Resnick, L. B. et al. (Hrsg.): Perspectives on socially shared cognition. Washington D.C., 63-82.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge.

Lehner, M. (2012): Didaktische Reduktion. Bern, Stuttgart, Wien.

Lempert, Wolfgang (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt a. M..

Mager, R. F. (1974): Lernziele und Unterricht. Weinheim.

Matthäus, S. (1996): Fachdidaktische Theorien der kaufmännischen Erstausbildung. Überlegungen zu ihrer „Wirkungslosigkeit“ für den unterrichtlichen Alltag. In: Beck, K. et al. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim, 27-43.

Meyer, H. L. (1974): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt a. M.

Meyer, H. L. (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/ Ts.

Meyer, H. L. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.

Meyer, H. L. (2015): Unterrichtsentwicklung. Berlin.

Pätzold, G. (Hrsg.) (1992): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M.

Pätzold, G. et al. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg.

Pätzold, G./Reinisch, H. (2010): Didaktik der beruflichen Fachrichtungen. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 160-168.

Reetz, L. (1976): Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre Curriculums. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72, H. 11, 803-818.

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.

Reetz, L. (1991): Handlungsorientiertes Lernen in Betrieb und Schule unter dem Aspekt pädagogischer Arbeitsteilung im dualen Berufsausbildungssystem. In: Aschenbrücker, K./Pleiß, U. (Hrsg.): Menschenführung und Menschenbildung. Baltmannsweiler, 267-279.

Reetz, L. (1996): Wissen und Handeln. – Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Beck, K. et al. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu Ihrer Bewältigung. Weinheim, 173-188.

Reich, K. (1977): Theorien der Allgemeinen Didaktik. Stuttgart.

Reinisch, H. (1999): Zum Verhältnis von Lehr-Lern-Forschung und Didaktik – Bemerkungen zu Entwicklung und Stand in der Wirtschaftspädagogik. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 14, H. 27, 3-22.

Reinisch H. (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term – Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 33-43.

Reinisch, H. (2014): Sequenzierung und Reduktion – Notizen zu gegenwärtig in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts vernachlässigten Aspekten didaktischer Konstruktion vor dem Hintergrund der curricularen Leitlinie „Arbeits- und Geschäftsprozesse“. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/profil3/reinisch_profil3.pdf (13.04.2017).

Robinson, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.

Schulz, W. (1981): Unterrichtsplanung. München, Wien, Baltimore.

Seifried, J. (2004): Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung – Eine empirische Untersuchung des Rechnungswesenunterrichts. Wiesbaden.

Seifried, J. (2009a): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt a. M..

Seifried, J. (2009b): Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105, 179-197.

Seifried, J./Ziegler, B. (2009): Domänenbezogene Professionalität. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim, 83-92.

Sembill, D. et al. (2007): Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,

Ausgabe 13, 1-33. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_etal_bwpat13.pdf (17.03.2017).

Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15, H. 2, 4-14.

Terhart, E. (2005): Fremde Schwestern – zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung. In: Stadtfeld, P./Dieckmann, B. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn, 96-114.

Terhart, E. (Hrsg.) (2014): Die Hattie-Studie in der Diskussion: Probleme sichtbar machen. Seelze.

Tramm, T. (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: Wirtschaft und Erziehung, 46, 39-48.

Wilhelmer, B./Werner, H. (2013): Belehre mich nicht, lass mich lernen. Tübingen.

Zabeck, J. (1968): Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Dr.-Kurt-Herberts-Stiftung zur Förderung von Forschung und Lehre der Wirtschafts- und Sozialpädagogik e.V. (Hrsg.): Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1968, Heidelberg, 87-141.

Zabeck, J. (1973): Entwurf eines didaktischen Systems als Voraussetzung für die Entwicklung eines Programms der Curriculumforschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zabeck, J./Dörr, F./Stiehl, H. (Hrsg.): Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze der Curriculumforschung für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung. (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 6) Hannover, 5-33.

Zitieren dieses Beitrages

Reinisch, H. (2017): Prinzipien und Orientierungen ohne Ende – Notizen zur Entwicklung des Diskurses zur Unterrichtsplanung in der wirtschaftsberuflichen Didaktik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 5: Entwicklung, Evaluation und Qualitätsmanagement von beruflichem Lehren und Lernen. Digitale Festschrift für HERMANN G. EBNER, hrsg. v. Matthäus, S./Aprea, C./Ifenthaler, D./Seifried, J., 1-18. Online: http://www.bwpat.de/profil5/reinisch_profil5.pdf (23-05-2017).

Der Autor



Prof. Dr. HOLGER REINISCH

Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Holger_Reinisch@gmx.de

<http://www.wipaed.uni-jena.de>