



Profil 3:

Digitale Festschrift für TADE TRAMM zum 60. Geburtstag

Holger REINISCH

(Friedrich-Schiller-Universität Jena)

**Sequenzierung und Reduktion – Notizen zu gegenwärtig
in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts ver-
nachlässigten Aspekten didaktischer Konstruktion vor
dem Hintergrund der curricularen Leitlinie „Arbeits- und
Geschäftsprozesse“**

Online unter:

www.bwpat.de/profil3/reinisch_profil3.pdf

in

bwp@ Profil 3 | Mai 2014

**Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der
Perspektive des lernenden Subjekts**

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, Susan Seeber & Willi Brand**

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

bwp@

www.bwpat.de

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“

Abstract

Fragen der didaktischen Reduktion und Sequenzierung der Lehr-/Lerninhalte gehören zu den unumgänglichen Bestandteilen der Konstruktionsprozesse des Schulwissens auf makro- wie mikrodidaktischer Ebene. Gleichwohl spielen diesbezügliche Fragen in der aktuellen Literatur zur Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts allenfalls eine untergeordnete Rolle. Im Beitrag wird nach einer Erklärung für dieses Phänomen gesucht, indem der didaktische Diskurs zu Fragen der didaktischen Reduktion und Sequenzierung der 1960er bis 1980er ansatzweise rekonstruiert wird. Weiterhin wird untersucht, ob die empirische Wende und die zunehmend konstruktivistische Orientierung der Didaktik zu einer Verdrängung dieser Aspekte geführt hat, um dann der Frage nachzugehen, ob die curriculare Leitlinie der Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen bei der Auswahl und Reihung von Lehr-/Lerninhalten einen adäquaten Ansatz für die Probleme der Reduktion und Sequenzierung liefert.

1 Problemstellung

„Womit fange ich an, womit mache ich dann weiter und was lasse ich weg?“ – Trivialerweise sind dies Fragen, mit denen sich jede Person, die didaktische, also auf das Lehren und Lernen eines Gegenstandes bezogene Handlungen für sich selbst oder für andere plant, mehr oder minder elaboriert beschäftigen muss. Ob es sich bei den Planern um Eltern, Lehrer, Lehrplan- oder Lehrbuchautoren, Universitätsdozenten oder Trainer in der beruflichen Erwachsenenbildung und auf der Seite der Lernenden um die eigenen oder fremde Kinder, um Schüler, Studierende oder um Teilnehmer an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung handelt, ist dabei unerheblich. In jedem Fall stellen sich die obigen Fragen aktuell im „didaktischen Alltag“, ebenso wie sie sich schon in der Vergangenheit gestellt haben. Schließlich geht es bei der Planung didaktischer Handlungen immer auch um die Auswahl des als „vermittlungs- bzw. aneignungswürdig“ geltenden Wissens und die Begründung dieser Selektion, um die Ordnung des ausgewählten Wissens in sachlicher und zeitlicher Hinsicht sowie um die Reihung des ausgewählten Wissens, also um die Festlegung der Reihenfolge, in der die einzelnen Bestandteile des ausgewählten Wissens gelehrt werden sollen und hoffentlich auch gelernt werden. (vgl. TENORTH 2000, 27). Mit diesen Planungsaktivitäten entsteht ein Wissenskanon. Bezogen auf Unterricht bildet dieser Wissenskanon ein Wissen ganz eigener Art: Schulwissen. Dieses ist weder ein Abbild des jeweiligen Wissenschaftswissens noch ein Abbild des Alltags-, Handlungs- oder Praxiswissens (vgl. ebd.). Insofern handelt es sich bei den Aspekten der Auswahl, Ordnung und Reihung des Wissens um zentrale didaktische Problembereiche sowohl in makro- und mikrodidaktischer als auch bildungstheoretischer Hinsicht.

Die damit verbundenen Fragen werden in der Didaktik bekanntlich als die Probleme der Sequenzierung und Reduktion der Lehr-/Lerninhalte bezeichnet und sie sind in der didaktischen Literatur vielfach behandelt worden. Dies galt auch für den didaktischen Diskurs über die Konstruktion und Gestaltung wirtschaftsberuflichen Unterrichts, denn Fragen der Sequenzierung und didaktischen Reduktion von Lehr-/Lerninhalten nahmen in den einschlägigen Publikationen über die Entwicklung von Curricula und die Konstruktion von Lernumgebungen der 1960er bis 1980er Jahre einen bedeutenden Stellenwert ein (vgl. z.B. REETZ 1984). Gegenwärtig finden diese Themen in unserer Disziplin jedoch kaum Beachtung, wenn sich auch in einer ganzen Reihe von Lehrbüchern entsprechende Abhandlungen und häufiger noch verstreute Hinweise finden (vgl. z.B. WILBERS 2013, EULER/ HAHN 2004, NICKOLAUS 2006) und jüngst LEHNER (2012) zum Thema didaktische Reduktion aus allgemeindidaktischer Perspektive eine umfangreiche Monographie publiziert hat.

Nun ist der Tatbestand, dass Themen aus dem didaktischen Diskurs über die Konstruktion und Gestaltung wirtschaftsberuflichen Unterrichts quasi verschwinden, aber dann möglicherweise – nachdem eine gewisse, leider nicht vorhersehbare Zeitspanne verstrichen ist – und gegebenenfalls unter einem neuen Namen wieder „auftauchen“, keine neue Erkenntnis. Er ist für verschiedene wirtschaftsdidaktische Themen bereits beobachtet und beschrieben worden (vgl. z.B. REINISCH 1999, BRUCHHÄUSER 2001). Allerdings kann die nahe liegende Frage, warum Themen aus dem didaktischen Diskurs über wirtschaftsberuflichen Unterricht „verschwinden“ und eventuell später wieder „auftauchen“, mangels einschlägiger Forschung, die die Entwicklung dieses Diskurses über einen längeren Zeitraum beobachtet und im Hinblick auf die genannte Fragestellung analysiert, nicht beantwortet werden. Bezogen auf das hier angesprochene Thema können jedoch einige Plausibilitätsüberlegungen angestellt werden. So könnte es erstens sein, dass der erwähnte Diskurs der 1960er bis 1980er Jahre zu Lösungen der Probleme geführt hat, die sich bis heute für die Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts und die Unterrichtspraxis als tragfähig erwiesen haben, so dass diese Lösungen nur mehr in der Ausbildungspraxis der ersten und zweiten Phase der Bildung von Lehrkräften für das kaufmännische Schulwesen tradiert werden müssten. Um diese Annahme zu prüfen, ist es im Hinblick auf die Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts erforderlich, die Diskurse über didaktische Reduktion und Sequenzierung und deren Ergebnisse knapp zu rekonstruieren. Dies geschieht im folgenden Abschnitt (siehe 2).

Bezogen auf die Unterrichtspraxis müssten wir etwas darüber wissen, wie Fachlehrkräfte für den wirtschaftsberuflichen Unterricht bei ihrer Unterrichtsplanung die Probleme der didaktischen Reduktion und Sequenzierung bearbeiten. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn diese nur durch empirische Studien zu beantwortende Fragen treffen auf eine empirische Unterrichtsforschung, die sich an den Lehrinhalten wenig interessiert zeigt und sich auf Fragen des Lernens und nicht des Lehrens fokussiert. Insofern steht zweitens zu vermuten, dass die „empirische Wende“ zu einer Interessenverlagerung und damit zu der Annahme geführt hat, dass die Themen der Reduktion und Sequenzierung für eine Didaktik, die sich als empirisch forschende Disziplin versteht, irrelevant geworden sind (siehe dazu 3).

Drittens könnte jedoch auch vermutet werden, dass sich die beiden hier interessierenden Aspekte heute unter einem neuen Namen „verstecken“. Die mit diesen Aspekten didaktischer

Konstruktion verbundenen Probleme also durchaus noch gesehen und bearbeitet werden, allerdings nicht mehr unter den Signets Reduktion und Sequenzierung. Es liegt nahe, sich bei einer entsprechenden Suche auf die im Zuge der Etablierung von Lernfeldern für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule prominent gewordene curriculare Leitlinie „Arbeits- und Geschäftsprozesse“ zu konzentrieren. Schließlich deutet bereits der Begriff Prozess auf eine Abfolge, also auf Sequenzierung hin. Möglicherweise ist damit jedoch auch eine inhaltliche Reduktion verbunden. Dies soll im letzten Abschnitt dieser Notizen beleuchtet werden (siehe 4).

2 Zum Diskurs über didaktische Reduktion und Sequenzierung in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts in den 1960er bis 1980er Jahren

Didaktische Reduktion

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, scheint eine ständige Begleiterscheinung der Praxis und didaktischen Theorie der Unterrichtsplanung und -reflexion zu sein. Die Klagen über die überbordende Stofffülle sind ebenso Legion wie die didaktischen Überlegungen, wie dieser Stofffülle beizukommen sei. Im Mittelpunkt standen bei diesen Überlegungen Kriterien der Stoffauswahl (siehe dazu den informativen Überblick zur Geschichte der didaktischen Reduktion in LEHNER 2012, 33 – 62). Augenfällig wird dies an den „curricularen“ Prinzipien des Elementaren und Kategorialen (vgl. KLAFKI 1959) und des Exemplarischen (vgl. WAGENSCHNEIDER 1956).

Gegenüber dieser makrodidaktischen Sichtweise nahm der Diskurs über didaktische Vereinfachung bzw. Reduktion in den 1960er bis 1980er Jahren in den Didaktiken berufsbezogenen Unterrichts seinen Ausgangspunkt bei einem mikrodidaktischen, genauer gesagt „abbilddidaktischen“ Problem, welches sich auf Grundlage eines szientifischen Verständnisses von Didaktik ergab: Wie kann eine komplexe wissenschaftliche Aussage so transformiert werden, dass sie für die Lernenden einerseits „fasslich“ wird, dabei aber gleichwohl „sachgerecht“ bleibt? Dementsprechend definieren der damalige Professor für die Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens an der TU Dresden, Dieter HERING, und dessen Mitarbeiter Franz LICHTENECKER: „Didaktische Vereinfachung einer wissenschaftlichen Aussage ist der Übergang von einer (sich auf die besonderen Merkmale des Gegenstandes beziehenden und dadurch) differenzierten Aussage zu einer nur das Allgemeine aufbewahrende Aussage (gleichen Gültigkeitsumfangs über den gleichen Gegenstand unter gleichem Aspekt)“ (HERING/LICHTENECKER 1966, 1197). Daher ist eine didaktische Vereinfachung bzw. Reduktion aus Sicht dieser Autoren nur dann sachgerecht, wenn der reduzierte Lehrinhalt ebenfalls wahr ist, mithin widerspruchsfrei aus wissenschaftlichen Aussagen deduziert wurde und der Gültigkeitsumfang der Aussage unverändert bleibt, so dass von der Ausgangsaussage zur vereinfachten Aussage als auch von der vereinfachten Aussage zur Ausgangsaussage gelangt werden kann. Deutlich vager fällt hingegen die Bestimmung des Kriteriums der „Fasslichkeit“ aus. Der transformierte Lehrinhalt müsse „schülergemäß“ sein, was bedeutet, dass der zu

unterrichtende, aus einer wissenschaftlichen Aussage gewonnene Sachverhalt in einer „schülergemäßen“ Sprache präsentiert und in den Erkenntnishorizont der Schüler gerückt werden müsse. Die Forderung, dass die Lernvoraussetzungen der Schüler zu analysieren und zu berücksichtigen seien, wird von HERING jedoch nicht explizit erhoben.

In der westdeutschen Berufspädagogik wurden die Ausführungen von HERING und LICHTENECKER bzw. die Ausführungen von HERING (1959) zunächst von GRÜNER (1967) aufgegriffen. Er bezweifelte, dass es logisch möglich sei, bei einer Vereinfachung einer komplexen wissenschaftlichen Aussage deren Gültigkeitsumfang beizubehalten. Deutlich umfassender fiel die Kritik von KELL/ KUTSCHA (1977, 355) aus. Als problematisierungsbedürftig gelten ihnen drei wissenschaftstheoretische, lernpsychologische und berufsbildungstheoretische Annahmen, die den Konzepten von HERING und GRÜNER unterlegt sind. Aus wissenschaftstheoretischer Sicht bezweifeln sie mit KUHN (1967) die Grundannahme der Konzepte, dass es wissenschaftliche Aussagen gibt, die im Gefüge und in der Systematik der Wissenschaften einen allgemein anerkannten Stellenwert haben und hinsichtlich ihres Wahrheitswertes unumstritten sind. Auf lernpsychologisch fundiertem Skeptizismus beruht ihr Zweifel daran, dass sich wissenschaftliche Aussagen in jedem Fall so vereinfachen lassen, dass die Lernenden sie in ihrem Sinn- und Aussagegehalt erfassen können und motiviert werden, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Der letzte und aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht sicherlich spannendste Kritikpunkt von KELL/ KUTSCHA (1977) bezieht sich auf die Annahme von HERING und GRÜNER, dass sich wissenschaftliche Aussagen als Informationsgrundlage für die berufliche Qualifizierung eignen. Hiermit deutet sich an, dass die Frage der didaktischen Reduktion nicht ohne curriculare und berufsbildungstheoretische Reflexionen befriedigend behandelt werden kann. Dem damit gewiesenen Weg der Überwindung der mikrodidaktischen und letztlich abbildungsdidaktischen Beschränkung der Diskussion wurde jedoch nicht gefolgt. Stattdessen verschob sich der Fokus des Diskurses von der „Sache“ weg auf die Seite der Lernenden, indem das Augenmerk auf die Kategorie der Fasslichkeit gerichtet wurde.

Den ersten Schritt hierzu bildete der praxeologisch ausgerichtete Beitrag von FEHM/ LERCH (1974), in welchem die beiden Autoren – wie schon GRÜNER (1967) - zwischen der horizontalen und vertikalen Reduktion unterscheiden. Bei der horizontalen Reduktion geht es um die Vergrößerung der Fasslichkeit mittels Veranschaulichung der Ausgangsaussage durch Analogien, Metaphern, Beispiele und Illustrationen, durch die Überführung der Aussage in die Umgangssprache und durch den Einsatz von Medien. Demgegenüber handelt es sich bei der vertikalen didaktischen Reduktion um eine inhaltliche Eingrenzung, durch die die Komplexität der Ausgangsaussage, aber auch deren Gültigkeitsumfang reduziert wird. Eine lerntheoretische Fundierung der Überlegungen zur Fasslichkeit findet sich bei FEHM/ LERCH (1974) jedoch nicht. Dies ist hingegen bei FINKE/ FINKE/ HAUPTMEIER (1981) der Fall. Sie gehen davon aus, dass neben der horizontalen und vertikalen Reduktion auch das Feld der lernpsychologischen Komplexion beachtet werden müsse. Womit die Autoren kognitivistisch inspiriert die Annahme meinen, dass Lernende ihre kognitiven Strukturen sukzessive aufbauen und der Lernprozess dabei von Aussagen geringen Komplexitätsgrades ausgehend zu höherer Komplexität fortschreitet. Damit stehen didaktische Reduktion und lernpsychologische Komplexion in einem umgekehrten Verhältnis. Der Lösungsvorschlag, den die Autoren

am Beispiel der Entwicklungsgeschichte der Geldtheorie zeigen, läuft einerseits darauf hinaus, sich im Unterricht der enaktiven, ikonischen und symbolischen Repräsentationsform von Informationen im Sinne BRUNERs (1974) nacheinander in der genannten Reihenfolge zu bedienen und sich andererseits der Genese und des Problemhintergrunds der betrachteten fachwissenschaftlichen Erkenntnisse zu vergewissern. Dabei gehen sie implizit davon aus, dass die in der Fachwissenschaft zeitlich zuerst gefundene Antwort auf das betrachtete Problem auch diejenige mit dem geringsten Komplexitätsgrad sein wird. Mithin sollte diese Antwort am Anfang des Lehr-/Lernprozesses stehen. Damit kommen FINKE/ FINKE/ HAUPTMEIER (1981) gleichzeitig zu einem mikrodidaktischen Sequenzierungskriterium, welches dem aus jahrhundertealter geronnener Lehrerfahrung gewonnenen „didaktischen Prinzip“ vom Einfachen zum Schweren entspricht.

Sequenzierung

Bei der Planung der Reihenfolge, in der ausgewählte Stoffe direkt oder indirekt mittels Medien gelehrt werden sollen, handelt es sich um ein zentrales didaktisches Problem, welches sich auf verschiedenen Ebenen stellt: „Unter Sequenzierung versteht man die Abfolge und Anordnung von Lernzielen und -inhalten. Geschieht dies im Hinblick auf z.B. eine Unterrichtseinheit, spricht man von Mikrosequenzierung; ist eine langerstreckte Abfolge von Unterrichtseinheiten gemeint, ist die Rede von Makrosequenzierung.“ (FREY/ ISENEGGER 1975, 158). Das wohl bekannteste Beispiel auf der Makroebene der curricularen Planung von Bildungsgängen ist die Idee des Spiralcurriculums von BRUNER (1970), denn dieser verknüpft Überlegungen zur „Logik der Sache“ mit entwicklungs- und lernpsychologischen Gesichtspunkten mit dem Ergebnis, dass er einen spiralförmigen Aufbau des Curriculums vorgeschlägt, dass Themen auf elementarem Niveau bereits in der Primarstufe unterrichtet und dann in späteren Klassenstufen mehrmals auf jeweils höherem Niveau und inhaltlich differenzierter erneut aufgegriffen werden sollen.

Auf mikrodidaktischer Ebene überwiegen hingegen Konzepte, die sich vornehmlich auf mehr oder minder elaborierte Annahmen über den Verlauf von Erkenntnis- und Lernprozessen stützen. Nach Hilbert MEYER (1990, 155) steht Johann Amos COMENIUS und dessen, in seiner „Didactica Magna“ aus dem Jahre 1683 niedergeschriebenen Überlegungen zu einem gestuften Aufbau des Unterrichtsprozesses am Beginn dieser Entwicklung. Bekannt ist jedoch bis heute das Stufenkonzept von Johann Friedrich HERBART (1806), der ausgehend von Annahmen über die „Gesetzmäßigkeiten“ der Erkenntnisgewinnung und assoziationspsychologisch unterlegt ein Stufenkonzept für den Aufbau und den Ablauf von Unterrichts- und Lernprozessen entwickelte, welches dann von seinen Schülern, den „Herbartianern“ (REIN, ZILLER, STOY) zu dem ebenso berühmten wie berüchtigten Formalstufenkonzept dogmatisiert wurden (vgl. z.B. MEYER 1990, 170 - 178). Die Kritik an diesem Konzept muss hier nicht ausgebreitet werden, gelten doch die Herbartianer bis heute als didaktischer „Sündenfall“ (a. a. O., 170). Festzuhalten bleibt jedoch einerseits, dass die nachfolgenden Alternativen – unter diesen ragt bis heute das sechsstufige Phasenschema von Heinrich ROTH (1963) aufgrund dessen anhaltender Verwendung in der Lehrerbildung und dessen lerntheoretischer Fundierung heraus – an einer durchaus starr zu nennenden Abfolge von Unterrichtsphasen festhalten, denen bestimmte didaktische Funktionen für den Unterrichts- und Lernprozess

zugeschrieben werden. Dies verschafft insbesondere dem Lehrnovizen ein Planungsgerüst, wird aber der Lebendigkeit von Lehr-/Lernprozessen nicht gerecht. Vielleicht ist dies ein Grund dafür, dass andererseits über Phasen- und Stufenschemata im didaktischen Diskurs gegenwärtig geschwiegen wird, obwohl „auf eine wie auch immer geartete Strukturierung des methodischen Ganges des Unterrichts .. nicht verzichtet werden (kann), und zwar deshalb nicht, weil es keine natürliche Phasierung des Unterrichtsprozesses gibt“ (MEYER 1990, 193).

In der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts ist den Fragen der Sequenzierung insgesamt recht wenig Beachtung geschenkt worden. Dem Autor dieser Zeilen ist allein eine größere Arbeit bekannt; es handelt sich um die von Lothar REETZ angeregte Hamburger Dissertation, die Hans-Peter SIEVERS 1984 (vgl. auch REETZ/ SIEVERS 1983) vorgelegt hat. Nach Sichtung und Analyse der bis Anfang der 1980er Jahre vorliegenden Literatur zum Thema (vgl. SIEVERS 1984, 13ff. und 22f.) gelangt SIEVERS (1984, 23) zu der Einschätzung, dass „der Sequenzierungsproblematik in der curriculumtheoretischen Literatur zwar eine erhebliche Relevanz zugesprochen wird, über die Nennung hinaus bisher jedoch kaum Versuche unternommen wurden, die Frage der curricularen Sequenzbildung systematisch und empirisch zu untersuchen.“ Er selbst wendet sich daher zunächst dem empirischen Aspekt zu, indem er vorliegende Lehrpläne und weitverbreitete Schulbücher für den wirtschaftsberuflichen Unterricht im Hinblick auf explizite und implizite Sequenzierungskriterien untersucht. Zur Klassifizierung nutzt er in Anlehnung an die Trias von Wissenschaftsprinzip, Persönlichkeitsprinzip und Situationsprinzip, die REETZ (1984, 75 – 107) als die zentralen didaktischen Prinzipien für die Ermittlung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und -inhalten identifiziert hat, drei Kriterien. Es handelt sich um die Festlegung der Abfolge der Lerninhalte auf der Lehrplanebene ausschließlich nach fachwissenschaftlich-sachlogischen Strukturen („Wissenschaftsorientierung“) oder nach lernpsychologischen Gesichtspunkten im Sinne des Aufbauprozesses kognitiver Strukturen („Persönlichkeitsorientierung“) oder nach den Strukturen einzelner Handlungsvollzüge bzw. beruflicher Situationen („Situationsorientierung“) (vgl. SIEVERS 1984, 64). Als zentralen Befund seiner Untersuchung auf der makrodidaktischen Ebene konstatiert er die Dominanz „fachwissenschaftlicher Ordnungsgesichtspunkte“ (a. a. O., 106) und eine „rigid(e) Verkürzung des Handlungsbezugs“ (ebd.).

Im Anschluss an diese Bestandsevaluation auf der Lehrplanebene wendet sich SIEVERS damals vorliegenden curricularen Materialien für den wirtschaftsberuflichen Unterricht zu, die den Anspruch erheben, einen Beitrag zur didaktischen Reform eben dieses Unterrichts zu leisten, womit er zusätzlich die mikrodidaktische Perspektive in den Blick nimmt. Damit wendet er sich letztlich der Frage zu, welche Sequenzierungskriterien für handlungsorientierte Curricula und handlungsorientierten Unterricht angemessen seien. Dies erfolgt in der Absicht, „Grundzüge einer Theorie der didaktischen Sequenzierung im Rahmen eines curricularen Innovationskonzepts für den Wirtschaftslehreunterricht in der Sekundarstufe II“ – so die Überschrift zum sechsten und letzten Kapitel seiner Arbeit (vgl. a. a. O., 310 – 354) – vorzulegen. Diesen Anspruch hat SIEVERS aus Sicht des Autors dieser Zeilen durchaus erfüllt. Er liefert interessante Anregungen, die sowohl für die Curriculararbeit und die Unterrichtsplanung durch einzelne Lehrkräfte als auch für den wissenschaftlichen Diskurs in der Didaktik von hohem Interesse sind – auch wenn ihm darin zuzustimmen ist, dass „zur weiteren Kon-

ketisierung der Prinzipien der didaktischen Sequenzierung noch erhebliche Forschungsarbeit zu leisten ist“ (a. a. O., 354). Dieser Anregung ist jedoch weder damals noch bis heute in der Wirtschaftspädagogik gefolgt worden. Forschungen zu Sequenzierungsfragen finden in unserer Disziplin nicht statt, sondern eher schon eine Art „Rückbesinnung“ auf altbekannte „Rezepte“ aus der Unterrichtspraxis. So diskutieren beispielsweise EULER/ HAHN (2004, 142ff.) für das „Reihenfolgeproblem „vier Prinzipien“ (a. a. O., 143) – etwa die Prinzipien „vom Einfachen zum Schweren“ und „vom Einzelnen zum Komplexen“. Auch wenn die beiden Autoren sich durchaus kritisch mit diesen Prinzipien auseinandersetzen und vor Verallgemeinerungen warnen, gehen Darstellung und Kritik nicht über den bereits mehr als ein Vierteljahrhundert vorher erreichten Erkenntnisstand hinaus.

Ein Vergleich der hier knapp skizzierten Aussagen zu den Themen didaktische Reduktion und Sequenzierung, die in den 1960er bis 1980er Jahren in den Didaktiken beruflichen Lehrens und Lernens und speziell in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts vorgelegt worden sind, mit den wenigen Beiträgen, die sich in jüngerer Zeit mit diesen Themen befassen, zeigt erstens, dass in den gut 30 Jahren, die seit der Hochzeit des Diskurses mittlerweile vergangen sind, kaum ein Fortschritt erzielt wurde. Angesichts der schon damals geäußerten Kritik kann zweitens kaum davon ausgegangen werden, dass der erreichte Entwicklungsstand hinreichend ist, um praktizierenden Lehrkräften und Studierenden der Wirtschaftspädagogik wissenschaftlich begründete Handlungsempfehlungen (vgl. ACHTENHAGEN 1984, 10) für diesen Bereich ihres aktuellen bzw. künftigen didaktischen Handelns zu geben.

Woher rührt angesichts dieses doch wohl in unserer Disziplin weitverbreiteten Anspruchs, „Theorie einer Praxis zu sein“ (vgl. dazu z.B. REINISCH 2003 sowie TERHART 2009), das offensichtliche Desinteresse an den hier betrachteten zwei Themen, die eng miteinander verbunden und für die Praxis der Curriculumplanung und speziell der Unterrichtsplanung von höchster Bedeutung sind?

3 Didaktische Reduktion und Sequenzierung: „Opfer“ der empirischen Wende in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts?

Das Verhältnis zwischen Didaktik als im Rahmen der Lehrerbildung zu vermittelnder Kanon für die Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterricht und der empirischen Unterrichts- bzw. Lehr-Lern-Forschung ist nicht unproblematisch. Das Verhältnis zwischen beiden wird als das von „fremden Schwestern“ TERHART (2002) bezeichnet. Auch wird von zwei Subdisziplinen in der Erziehungswissenschaft gesprochen, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie ihren Blick auf Lehr-/Lernprozesse in institutionellen Kontexten richten, dabei aber unterschiedliche Muster der Realitätswahrnehmung und -deutung pflegen und von unterschiedlichen Relevanzkriterien, Wahrheitskonzepten und Geltungsansprüchen ausgehen, so dass von einer Kooperation zwischen beiden Subdisziplinen kaum die Rede sein kann (vgl. REINISCH 1999a, 3ff.). AFF (2005) spricht gar von einem „Dickicht lernpsychologischer Bevormundung“ aus dem sich die Didaktik durch Handlungsorientierung lösen können.

Dieses ambivalente Verhältnis reicht bis 1974 zurück, also dem Jahr der Etablierung der Lehr-Lern-Forschung als eigenständiger Forschungsrichtung in der (west)deutschen Erzie-

hungswissenschaft und erziehungswissenschaftlicher Subdisziplin durch die Ausschreibung des neuen Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Forschung“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (vgl. ACHTENHAGEN 1995, 465). Diagnostiziert wurde in der Ausschreibung (vgl. DFG-KOMMISSION ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1974), eine Stagnation der Didaktik, die sowohl auf dem Felde der Lehrplantheorie und Curriculumforschung als auch auf dem der Theorie der Unterrichtsplanung und -analyse eingetreten sei. Bezüglich der für das Verhältnis von Lehr-Lern-Forschung und Didaktik bedeutsamen mikrodidaktischen Fragestellung richtete sich die Kritik vornehmlich auf die primär präskriptive Ausrichtung der vorliegenden Modelle der allgemeinen Didaktik. Damit werde die Frage nach der tatsächlichen Gestalt und den didaktischen Strukturen des alltäglichen Unterrichts nicht oder jedenfalls nicht systematisch in den Blick genommen, und im Rahmen der (verschiedenen) didaktischen Idealvorstellungen darüber, wie Unterricht sein solle, werde mit Annahmen über den Lehr-Lern-Zusammenhang gearbeitet, die weitgehend ungesichert seien. Die aus dieser Diagnose folgende Therapie zur Überwindung der Stagnation der Didaktik lag nahe. Es sollte eine betont empirisch ausgerichtete Forschung über Lehr- und Lernprozesse innerhalb des institutionalisierten Lernens im Unterricht etabliert werden, die aber die aus erziehungswissenschaftlicher Sicht identifizierten Verkürzungen der psychologischen Lernforschung nicht enthalten sollte. Allerdings konnte der Anspruch, die Sterilität der didaktischen Diskussion dadurch zu überwinden, dass an die Stelle der Modelle der allgemeinen Didaktik eine empirisch gehaltvolle Didaktik auf der Basis der Ergebnisse der Lehr-Lern-Forschung gesetzt werde, durch die Projekte des 1988 ausgelaufenen Schwerpunktprogramms jedoch nicht eingelöst werden, weil – so ACHTENHAGEN (1995, 467) – angesichts der unzureichenden empirischen Ausrichtung der deutschen Erziehungswissenschaft diese ihren Beitrag zur angestrebten Interdisziplinarität des Schwerpunktprogramms nicht habe leisten können, so dass die „Lehr-Lern-Forschung unter einer ausgeprägt psychologischen Ausrichtung durchgeführt wurde“ (ebd.). Mit dieser Aussage deutet ACHTENHAGEN an, dass sich die (west-) deutsche Lehr-Lern-Forschung – zumindest anfangs – nahezu ausschließlich an dem in den USA entwickelten und die dortige Forschungspraxis damals dominierenden Modell der Unterrichtsforschung orientiert hat. Dieses zumeist als Prozess-Produkt-Konzept (ATI-Forschung) bezeichnete Modell basiert auf einem nomothetischen Wissenschaftsverständnis und geht von der Annahme aus, dass Lehr-/Lernprozesse eine allgemeine Struktur aufweisen, die prinzipiell durch empirische Forschung erfasst und instrumentell verwertet werden können. Eine Folge davon ist das offensichtliche Desinteresse der Lehr-Lern-Forschung an den Zielen und Inhalten von Unterricht. Begründet ist diese Sichtweise in der Annahme, dass Lehr-Lernprozesse eine allgemeine und eben keine gegenstandsspezifische Struktur aufweisen. Dementsprechend gelten die Inhalte des Unterrichts und die damit verknüpften Ziele als „bloßes Medium, durch das Lernprozesse bzw. deren Ergebnisse erkennbar gemacht werden sollen“ (EBNER 1993, 462). Für die Didaktik – und hier naturgemäß verstärkt für die Fachdidaktiken – ist der Bezug auf die Bedeutungs- und Sinngehalte der Lehr-/Lerngegenstände jedoch konstitutiv. Fachdidaktische Problemdeutung basiert auf der Annahme, dass den spezifischen Gegenständen eine herausragende Bedeutung für Lehr-/Lernprozesse beizumessen ist, und daher nimmt sie sowohl bei der Erforschung des alltäglichen Unterrichts als auch bei der Konstruktion von Lehr-Lern-Arrangements bei den besonderen, also bei den durch den spezifischen Gegenstand bestimmten Bedingungen ihren Ausgangspunkt.

An der „Gleichgültigkeit gegenüber den Zielen und Inhalten von Unterricht“, die sich auf Seiten der Lehr-Lern-Forschung zeigt, „manifestiert sich“ für EBNER (1993, 461f.) „letztlich die Trennlinie zwischen einer pädagogisch-psychologisch ausgerichteten Unterrichtsforschung einerseits und einer pädagogisch-didaktisch ausgerichteten Unterrichtsforschung andererseits“. In der Tendenz ähnlich argumentiert VAN BUER (1990, 17). In seiner Bilanz der Lehr-Lern-Forschung zu Beginn der 90er Jahre betont er, dass „eine psychologische Orientierung vorherrscht“ sowie „eine nomologische Ausrichtung und die Präferenz, die erhobenen Daten in numerische Systeme zu übersetzen und mit numerischen Modellen auszuwerten“, unverkennbar sind. Damit wird deutlich, woraus sich die Vorbehalte auf Seiten der Didaktik gegen die Lehr-Lern-Forschung speisen. Neben der Einschätzung, dass das Programm der damaligen Lehr-Lern-Forschung den didaktischen Problemzusammenhang verkürzt, weil bildungstheoretische bzw. -philosophische Analysen und Reflexionen über die Angemessenheit, Begründbarkeit und Auswahl von Unterrichtszielen und -inhalten sowie historische Analysen der Genese der Unterrichtswirklichkeit und des didaktischen Denkens über Unterricht insgesamt oder in einzelnen Unterrichtsfächern, Lernbereichen, Schulstufen und Schulformen ausgeklammert werden, sind es die Verengung des methodologischen Zugriffs auf die Unterrichtsrealität, die seitens der Lehr-Lern-Forschung vorgenommen wurde und die daraus folgende mangelnde Erfassung der Komplexität der Unterrichtsrealität. Kritisiert wurde somit nicht der Einsatz erfahrungswissenschaftlicher Methoden in der Unterrichtsforschung, sondern der damit verbundene Anspruch auf diesem Wege direkt zu präskriptiven Aussagen über eine wünschbare Unterrichtsrealität zu gelangen. Da dies jedoch normative Reflexionen erfordere, sei ein forschungsmethodologischer Monismus im Bereich der Erziehungswissenschaften und speziell der Didaktik unfruchtbar.

Auch wenn diese Auseinandersetzung zwischen „alter“ Didaktik und „neuer“ Lehr-Lern-Forschung inzwischen Geschichte ist und in der empirischen Lehr-Lern-Forschung in der Zwischenzeit erhebliche Fortschritte in Bezug auf die verfolgten Fragestellungen, das Forschungsdesign und die -instrumente sowie die Befunde erzielt worden sind, an der oben angeführten Gleichgültigkeit gegenüber den Zielen und Inhalten von Unterricht hat sich kaum etwas geändert. Insofern kann durchaus konstatiert werden, dass die Themen didaktische Reduktion und Sequenzierung der empirischen Wende in der Unterrichtsforschung zum „Opfer“ gefallen sind.

Allerdings wäre diese „Schuldzuweisung“ höchst einseitig, wenn nicht auch Entwicklungen in der Didaktik selbst einbezogen würden. Gemeint sind verschiedene Entwicklungen, die in der allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken seit Mitte der 1980er Jahre dominant geworden sind und die zu einer Verlagerung des didaktisch-curricularen und 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/ WERNER 2013) überaus beliebte, mit reformpädagogischer Verve vorgetragene Formel „Belehre mich nicht, lass mich lernen“ macht dies besonders deutlich. Diese Formel zielt sowohl auf die lehr- und lerninhaltsbezogene als auch auf die methodische und mediale Ebene von Unterricht. Bezüglich der Lehr-/Lerninhalte bildet die Annahme vom schnellen Veralten des Wissens in einer dynamischen Welt den Ausgangspunkt (vgl. MERTENS 1974). Mithin seien die Informationen oder das von einer Lehrkraft dargebotene objektive Wissen – von dessen

Existenz und Wahrheitsgehalt in der „vorkonstruktivistischen Epoche“ der Didaktik nach Auffassung des Autors dieser Zeilen zu Recht ganz selbstverständlich ausgegangen wurde – schlicht überflüssig, weil dieses Wissen bereits veraltet und damit nutzlos sei, wenn die ehemaligen Schüler es im Berufsleben anwenden sollen. Die pädagogisch-didaktische Therapie lautete dementsprechend, dass die Lernenden jedweden Alters das Lernen lernen müssten – ganz im Sinne des BRUNERschen Konzept des discovery learnings (vgl. BRUNER 1972). Nun ist diese Einseitigkeit, nicht zuletzt durch die Befunde der Wissenspsychologie, in den Didaktiken weitgehend überwunden, aber durch die in den 1990er Jahren auch in Deutschland aufkommende Konstruktivismusdebatte (vgl. DUBS 1995; GERSTENMEIER/ MANDL 1995) geriet das gerade erst eine Art Renaissance erfahrende Wissen erneut in schweres Fahrwasser, denn – unabhängig davon, ob es sich um die radikale, moderate oder soziale Variante des Konstruktivismus in der Didaktik handelt – wird davon ausgegangen, dass die Kategorie Wissen nur als subjektive Größe existiert. Die Möglichkeit des Lernens durch Lernen wird daher entweder in Abrede gestellt oder zumindest angezweifelt, obwohl die „Erkenntnis“, dass die Informationen, die ein Lehrender vermittelt, nicht 1 : 1 in die kognitiven Strukturen der Lernenden „eingehen“, beileibe nicht neu, sondern seit Jahrhunderten tagtägliche Erfahrung eines jeden Lehrenden ist. Wird jedoch die „konstruktivistische“ Grundannahme geteilt, dann muss sich das Interesse des Unterrichtsplaners auf die Schaffung von Lerngelegenheiten konzentrieren, in denen die Lernenden ihr subjektives Wissen über die Welt konstruieren können, was letztlich zur „Leitvorstellung selbstorganisierten und -gesteuerten Lernens“ (BRUCHHÄUSER 2005, 28, vgl. auch DUBS 1996) führt. Diese Leitvorstellungen legen dann zumindest eine Konzentration auf unterrichtsmethodische Fragen nahe, wenn nicht gar Fragen der Reduktion und Sequenzierung der Lehr-/Lerninhalte als irrelevant für das didaktische Handeln eingeschätzt werden. Nach vorliegenden, recht stabilen Befunden (siehe z. B. die Überblicke von BROPHY o.J. und MEYER 2004) der Unterrichtsforschung zeigt sich jedoch, dass klare und strukturierte und damit verständliche Erklärungen der Lehrkraft den Lernerfolg der Schüler erhöhen. Dies ist sicherlich ein starker Beleg für die Relevanz der hier behandelten Themen. Gleichwohl: Möglicherweise aufgrund der Rezeption der genannten Befunde ist der Streit um Instruktion versus Konstruktion in der Didaktik heute weitgehend Geschichte und der überwiegend geteilten Auffassung gewichen, dass beides seine Berechtigung im Unterricht hat, dennoch hat dies nicht zu einer Wiederbelebung des Diskurses über die didaktische Reduktion und Sequenzierung geführt.

4 Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen als Lösungsmodus der Reduktions- und Sequenzierungsproblematik in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts?

Möglicherweise bedarf es dieser Wiederbelebung jedoch gar nicht, weil – wie in der Problemstellung (siehe oben 1) als Frage aufgeworfen – die im Zuge der Entwicklung des Lernfeldansatzes für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule prominent gewordene curriculare Leitidee, sich für die Auswahl, Ordnung, Reihung und Begründung der Lehr-/Lerninhalte an Arbeits- und Geschäftsprozessen der betrieblichen Praxis und deren Handlungssystematik zu orientieren, einen Lösungsmodus für die Reduktions- und Sequenzierungsproblematik sowohl auf der makro- als auch auf der mikrodidaktischen Ebene beinhaltet. Diese Vermu-

tung soll im Folgenden ansatzweise geprüft werden, wozu im ersten Schritt zu klären ist, was unter Arbeits- und Geschäftsprozessen verstanden wird.

Wenn ein streng wissenschaftslogischer Begriff von Definition zugrunde gelegt wird, dann hat der Autor dieser Zeilen eine solche für „Arbeits- und Geschäftsprozess“ in Publikationen berufs- und wirtschaftspädagogischer Provenienz nicht auffinden können, was natürlich nicht ausschließt, dass eine solche existiert. Bezug genommen wird stattdessen auf entsprechende betriebswirtschaftliche Ausführungen. Dies ist durchaus naheliegend, denn die Rede von Arbeits- und Geschäftsprozessen entstammt der organisationstheoretischen Idee, die betrieblichen Organisationsstrukturen nicht mehr funktional, sondern prozessorientiert zu modellieren und diese Reorganisation auch der Unternehmenspraxis zum Zwecke der Verbesserung der Wertschöpfung zu empfehlen (vgl. GAITANIDES/ SCHOLZ/ VROHLINGS 1994). In diesem Sinne bestimmen REBMANN/ SCHLÖMER (2009, 2) „Aus betriebswirtschaftlicher Sicht ... Prozesse generell als Tätigkeits-, Aktivitäts-, Handlungs- oder Aufgabenfolgen .., die in einem entwicklungslogischen Zusammenhang stehen. Sie haben einen Anfang und sind mit einem festgelegten Prozessende von anderen Prozessen abgrenzbar. Ein Prozess wird ausgelöst durch einen Input. In betriebswirtschaftlicher Perspektive betrachtet erzeugt ein Prozess eine Wertschöpfung und einen messbaren Output.“ Arbeits- und Geschäftsprozesse sind in diesem Sinne „Prozesse besonderer Art“ (ebd.) Ein Geschäftsprozess wird in diesem Sinne als Folge von Unternehmensaktivitäten verstanden, die zur Erfüllung einer betriebswirtschaftlichen Aufgabe als Teil der betriebswirtschaftlichen Wertschöpfung (vgl. TRAMM 2004, 137) notwendig sind. Arbeitsprozesse sind abgrenzbare Teileinheiten eines umfassenderen Geschäftsprozesses. Es handelt sich um „systematisch geplante Vorgänge im Arbeitssystem der Unternehmung, um betriebswirtschaftliche Ziele zu erreichen und darauf bezogene Aufgaben zu bearbeiten“ (REBMANN/ SCHLÖMER 2009, 3).

Unter dem Aspekt der Reihenfolgeplanung betrachtet liefert die Idee der curricularen Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen mithin ein Sequenzierungskriterium, dass für didaktische Entscheidungsprozesse eine Leitlinie dergestalt abgeben kann, dass im ersten Schritt die Geschäftsprozesse der Unternehmensrealität und die diesen inhärenten Arbeitsprozesse zu identifizieren und zu beschreiben sind, um daraus im zweiten Schritt durch Modellierung potentielle Lehr-/Lerninhalte zu gewinnen, die dann im dritten Schritt in eine Abfolge gemäß der in der Unternehmenspraxis üblichen Abfolge der Arbeitsschritte zu bringen sind. Diese Überlegungen gelten dann sowohl für die Ebene der Lehrplan- bzw. Curriculumentwicklung im engeren Sinne als auch für die Unterrichtsplanung durch einzelne Lehrkräfte, wobei in diesem Fall der erste Schritt bereits durch die vorliegenden curricularen Materialien bewältigt worden ist. Auf den ersten Blick erscheint dieser „Dreischritt“ äußerst plausibel zu sein. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass der Geltungsumfang dieses Lösungsmodus eingeschränkt ist, weil er ausschließlich auf die grundlegenden curricularen Optionen des Lernfeldansatzes bezogen ist. Weiterhin kann er nur dann für die curriculare Entwicklungsarbeit fundiert genutzt werden, wenn unterstellt werden kann, dass Geschäftsprozesse und die ihnen inhärenten Arbeitsprozesse tatsächlich in den einzelnen Branchen und Unternehmen, in denen für einen bestimmten kaufmännischen Beruf ausgebildet wird, weitgehend identisch sind. Dies ist erforderlich, weil ja explizit nur in Ausnahmefällen eine über die möglichst isomorphe Modellierung der Handlungsstrukturen und -vollzüge der betrieblichen Praxis hin-

ausreichende generalisierende, mithin theoriegeleitete Modellierung vorgenommen werden soll. Dass dies zu erheblichen Schwierigkeiten führt, hat TRAMM (2003, 14ff.) am Beispiel der Abfolge der Lernfelder und der inhaltlichen Vorgaben für die Lernfelder im Rahmenlehrplan für Bankkaufleute von 1997 gezeigt. Er identifiziert „Residuen (oder .. Fluchtburgen) der konventionellen Fächer, ... nur mühsam verbal getarnte, fachsystematische Einheiten“ und getrennt ausgewiesene Prozesse, „deren eigentlicher Nutzen darin liegen müsste, dass sie auf einer reflexiven Ebene in die Kernprozesse integriert werden“ (ebd.). Nun spricht ein den eigenen Ansprüchen nicht genügendes Produkt von Lehrplanentwicklungsarbeit noch nicht gegen die Ansprüche selbst, aber die Untersuchung, ob die Idee der Reihung der Lernfelder und der Inhalte der einzelnen Lernfeldern anhand von Geschäftsprozessen in den aktuellen Lehrplänen umgesetzt ist, wäre zumindest lohnend. Schließlich könnte auf diesem Wege die Frage nach der Eignung des genannten Kriteriums für makrodidaktische Planungs- und Entscheidungsprozesse einer vorläufig gültigen Antwort zugeführt werden.

Der aus meiner Sicht relevanteste Kritikpunkt von TRAMM (2003) am Rahmenlehrplan für Bankkaufleute aus dem Jahre 1997 bezieht sich allerdings auf seine Wahrnehmung, dass sich die Lernfelder „auf die direkte Vermarktung von Bankdienstleistungen beziehen“ (ebd.), und dies führt ihn zu der Schlussfolgerung, dass „das Leitbild .. offenkundig der ‚verkaufsorientierte Bankangestellte‘ (ist). Es fehlen Bereiche wie Personalwirtschaft, Investition und Finanzierung, betriebliche Informatik, Organisation, also solche Handlungs- und Entscheidungsfelder, auf denen mittel- und langfristig die Grundlagen für ein erfolgreiches Agieren am Markt gelegt werden. Felder zudem, die aus der Arbeitnehmerperspektive von höchster Relevanz sein dürften, denkt man nur einmal an die Rationalisierungs- und Einsparungswellen im Bankensektor“ (ebd., 15f.). Diese Kritik verweist auf das Problem der didaktischen Reduktion; genauer: auf aus der Sicht von TRAMM (2003) problematische lehr-/lerninhaltsbezogene Reduktionen, die die Autoren des Rahmenlehrplans vorgenommen haben, ohne dass sie die Kriterien, die sie ihren Reduktionsentscheidungen zugrundegelegt haben, zu explizieren. Dass reduziert werden muss, ist evident – schließlich haben Geschäftsprozesse, wie sämtliche Prozesse, einen Anfang, ein Ende, Elemente und Relationen zwischen diesen Elementen. Somit stellen sich beispielsweise die Fragen nach dem Anfang eines Geschäftsprozesses und nach dessen Ende. Wenn die Reduktionsentscheidung - wie durchaus üblich - dazu führt, einen Kundenwunsch unisono als Beginn von Geschäftsprozessen zu deklarieren und die Befriedigung dieses Kundenwunsches als dessen Ende, dann gerät diese didaktische Modellierung unmittelbar unter Ideologieverdacht. Wenn Geschäftsprozesse und diesen inhärente Arbeitsprozesse so modelliert werden, dass nur das operative Geschehen auf der Ebene der Sachbearbeitung abgebildet werden, dann „landet“ diese Option für die Gestaltung von Curricula und für die Planung kaufmännischen Unterrichts genau bei der Verkürzung kaufmännischer Arbeit auf eine „Schreib- und Ladentischperspektive“. Deren Dominanz in Schulbüchern für den kaufmännischen Fachunterricht hatten schon REETZ/ WITT (1974) festgestellt und moniert. TRAMM (2003, 17) zielt genau auf diesen Aspekt: „Eine Prozessbetrachtung in Analogie zum Arbeitsprozesskonzept verfehlt in ihrer Beschränkung auf die Ebene der operativen Sachbearbeitung systematisch den strategischen und normativen Horizont kaufmännischer Tätigkeit und reproduziert damit ein Modell vertikaler Arbeitsteilung, das mit der Geschäftsprozessorientierung im Sinne der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie eigentlich gerade überwunden werden soll“. Aus der Perspektive der Redukti-

onsproblematik bedeutet dies, dass das Erfordernis der didaktischen Reduktion erstens nicht an fachwissenschaftliche Aussagen gebunden ist, sondern auch und vermutlich genauso dringlich bei einer „handlungsstrukturellen“ Orientierung auftritt, und dass es zweitens auch in diesem Fall – wie schon von KELL/ KUTSCHA (1977) betont - ohne berufsbildungstheoretische Reflexion nicht befriedigend bearbeitet werden kann.

5 Fazit

Fragen der didaktischen Reduktion und Sequenzierung stellen sich unumgänglich im didaktischen Alltag von Lehrenden. Dementsprechend müssten diejenigen, die Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts mit wissenschaftlichem Anspruch in der Absicht betreiben, wissenschaftlich begründete Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Curricula und Unterricht im Bereich kaufmännischer Aus- und Fortbildung zu entwickeln, sich empirisch und systematisch mit diesen Fragen auseinandersetzen. Die Arbeiten hierzu sind jedoch in den 1980er Jahren abgebrochen, ohne dass Lösungen erarbeitet werden konnten, die dem obigen selbstgesetzten Anspruch hätten entsprechen können. Ursächlich hierfür ist ein Orientierungswechsel, der sowohl in der Lehr-Lern-Forschung als auch in der Didaktik zu einer Konzentration der empirischen und konzeptionellen Arbeit auf Fragen des Lernens und zu einer Abkehr von Fragen des Lehrens geführt hat. Die Arbeiten an einer lernfeldorientierten Didaktik haben zwar im Kontext der Probleme, die mit der Option für eine Orientierung der curricularen Arbeit an Geschäfts- und Arbeitsprozessen verbunden sind, zu einer Wiederentdeckung der Relevanz der Problemfelder Reduktion und Sequenzierung geführt, ohne diese aber entsprechend zu benennen oder gar systematisch zu bearbeiten.

Angesichts der in der einschlägigen Literatur immer wieder bestätigten anhaltenden Dominanz von Instruktion und Frontalunterricht (vgl. z.B. für den berufsbezogenen Unterricht PÄTZOLD/ KLUSMEYER/ WINGELS/ LANG 2003) in der alltäglichen Unterrichtspraxis und der daraufhin einsetzenden Rehabilitierung der Instruktionfunktion von Lehrkräften gegenüber deren Organisations- und Moderationsfunktion sowie der damit verbundenen Suche nach einem „modernen Frontalunterricht“ (GUDJONS 2011), sollten die Themen Reduktion und Sequenzierung wieder in die didaktische Diskursarena zurückkehren. Es ist an der Zeit, dass die Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts weder die Mitglieder von Lehrplankommissionen noch die Handelslehrerinnen und Handelslehrer länger mit den sich diesen im Rahmen der Curriculum- bzw. der Unterrichtsplanung stellenden Problemen der didaktischen Reduktion und Sequenzierung allein lässt. Im ersten Schritt bieten sich hierzu Bestandsevaluationen in der Form von Dokumentenanalysen und experimentellen Arrangements an. Allein schon das Wissen darüber, nach welchen Kriterien die Sequenzierung in vorliegenden Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmodellen erfolgt und nach welchen Kriterien die notwendigen Reduktionsentscheidungen bei der Unterrichtsplanung gefällt werden, dürfte die „Realitätsbezogenheit“ (BRUCHHÄUSER 2005) unseres wirtschaftsdidaktischen Wissensbestandes deutlich erhöhen.

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen.

ACHTENHAGEN, F. (1995): Lehr-Lern-Forschung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 465-481.

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. Baltmannsweiler, 43-60.

BROPHY, J. (o.J.): Teaching. UNESCO - International Bureau of Education (ed.): Educational Practices Series 1. Online:
<http://www.ibe.unesco.org/publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf>
(24-11-2013).

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip: Anmerkungen zum didaktischen „Paradigmenwechsel“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Jg., 321-345.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2005): Realitätsbezogenheit und konstruktive Rationalität kaufmännischer Curricula. In: HORLEBEIN, M./ SCHANZ, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik für berufliche Schulen. Baltmannsweiler, 12-42.

BRUNER, J. S. (1970): Prozess der Erziehung. Berlin, Düsseldorf.

BRUNER, J. S. (1972): Entdeckendes Lernen. In: HOLTSMANN, A. (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. Opladen, 87-101.

BRUNER, J. S. (1974): Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin.

COMENIUS, J. A. (1657): „Didactica Magna“ [genutzt wurde die deutsche Übersetzung: Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren hrsgg. von Andreas Flitner. 10. Auflage. Stuttgart 2007].

DFG-KOMMISSION ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (1974): Erziehungswissenschaftliche Schwerpunktprogramme der Deutschen Forschungsgemeinschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 20. Jg., 967-972.

DUBS, R. (1995): Konstruktivismus: einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., 889-903.

DUBS, R. (1996): Selbstorganisiertes Lernen: Entsteht ein neues Dogma? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Jg., 1-5.

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

EULER, D./ HAHN, A. (2004): Wirtschaftsdidaktik. Berlin, Stuttgart, Wien.

FEHM, K./ LERCH, B. (1974): Positive Kritik der didaktischen Transformation. In: Wirtschaft und Erziehung, 26. Jg., 241-250.

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

FREY, K./ ISENEGGER, U. (1975): Bildung curricularer Sequenzen und Strukturen. In: FREY, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. 2. München, Zürich, 158-164.

GAITANIDES, M./ SCHOLZ, R./ VROHLINGS, A. (1994): Prozeßmanagement – Grundlagen und Zielsetzungen. In: GAITANIDES, M. et al. (Hrsg.): Prozeßmanagement: Konzepte, Umsetzungen und Erfahrungen des Reengineering. München, 1-19.

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

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

GUDJONS, H. (2011): Frontalunterricht – neu entdeckt. 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.

HERBART, J. F. (1806): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen [genutzt wurde die von Hermann Holstein herausgegebene Neuauflage Bochum 1966].

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. Jg., 1189-1216.

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

KLAFKI, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.

KUHN, T. S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.

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

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., H. 1, S. 36-43.

MEYER, H. (1990): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. 3. Auflage. Frankfurt a. M.

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

NICKOLAUS, R. (2006): Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Baltmannsweiler.

PÄTZOLD, G./ KLUSMEYER, J./ WINGELS, J./ LANG, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg.

REBMANN, K./ SCHLÖMER, T. (2009): Lernen im Prozess der Arbeit. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 2, 1-17. Online: www.bwpat.de/profil2/rebmann_schloemer_profil2.pdf (12-12-2013).

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb..

REETZ, L./ SIEVERS, H.-P. (1983): Zur curriculum- und lerntheoretischen Begründung der Fallstudienverwendung im Wirtschaftslehreunterricht der Sekundarstufe II. In: KAISER, F.-J. (Hrsg.): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn/Obb., 75-110.

REETZ, L./ WITT, R. (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg.

REINISCH, H. (1999): Probleme „lernfeldorientierter“ Curriculumentwicklung und -implementation. Eine historisch-systematische Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: HUISINGA, R./ LISOP, I./ SPEIER, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 85-119.

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

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4, 1-29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (12-12-2013).

ROTH, H. (1963): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 7. Auflage. Hannover.

SIEVERS, H.-P. (1984): Lernen – Wissen – Handeln. Untersuchungen zum Problem der didaktischen Sequenzierung – Dargestellt am Wirtschaftslehre-Curriculum in der Sekundarstufe II. Frankfurt a. M.

TENORTH, H.-E. (2000): Kanon: Prinzipien, Selektivität und Willkür. Differenz und Gleichheit in Lehrplänen. In: SCHLÖMERKEMPER, J. (Hrsg.): Differenzen: über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen. Die Deutsche Schule, 6. Beiheft. Weinheim, 21-32.

TERHART, E. (2002): „Fremde Schwestern“: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 16. Jg. H. 2, 77-86.

TERHART, E. (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart.

TRAMM, T. (2003): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmänni-

schen Bereich. Online: http://www.dblernen.de/archiv/tramm_LF-geschaeftsprozessorientierung.pdf (12-12-2013).

TRAMM, T. (2004): Geschäftsprozesse und fachliche Systematik – zur inhaltlichen Einführung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 1, 134-139. Online: http://www.bwpat.de/spezial1/spezial1_mai04_bwpat.pdf (12-12-2013).

VAN BUER, J. (1990): Lehr- Lern-Forschung der 80er Jahre – nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 18. Jg., 16-22.

WAGGENSCHEIN, M. (1956): Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2. Jg., 129-153.

WILBERS, K. (2013): *Wirtschaftsunterricht gestalten*. Lehrbuch. 2. Auflage. Berlin. Online: www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de (20-11-2013).

WILHELMER, B./ WERNER, H. (2013): *Belehre mich nicht, lass mich lernen*. Tübingen.

Zitieren dieses Beitrages

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 (23-05-2014).

Der Autor



Prof. Dr. HOLGER REINISCH

Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Carl-Zeiß-Straße 3, 07743 Jena

E-mail: H.Reinisch@wiwi.uni-jena.de

Homepage: http://www.wipaed.uni-jena.de/Team/Prof_+Dr_+Holger+Reinisch.html