

Inhalt

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

Zusammenfassung	68
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	70

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

1 Einordnung: Wirtschaftsdidaktik als Teilgebiet der Wirtschaftspädagogik ...	74
2 Begriffe: Grundlegende didaktische Zusammenhänge	77
3 Didaktische Landkarte: Das Modell einer Wirtschaftsdidaktik	81
Zusammenfassung	83
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	83

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

1 Wann findet Lernen statt? – Die statische Perspektive auf das Lernen	86
2 Wo liegen die Grenzen des Lernens? – Lernen zwischen Anlage und Umwelt ..	89
3 Lerntheoretische Grundlegungen	95
3.1 Überblick	95
3.2 Behavioristische Lerntheorien: Das operante Konditionieren nach SKINNER	96
3.3 Sozial-kognitive Lerntheorien: Das ‚Lernen am Modell‘ nach BANDURA	100
3.4 Kognitive Lerntheorien: Lernen durch Einsicht	103
3.4.1 Was ist Gegenstand des kognitiven Lernprozesses?	104
3.4.2 Wie wird das Gelernte repräsentiert?	106
3.4.3 Wie wird gelernt?	107
4 Zusammenführung: Problemorientiertes Lernen als prinzipiengeleitete Aus-	
richtung des didaktischen Handelns	110
Zusammenfassung	115
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	116
5 Lernziele und Lerninhalte: Wie werden sie ausgewählt und strukturiert? ...	117
5.1 Ausgangspunkte	117
5.2 Die Lernzielbestimmung als eine Aufgabe des Lehrenden	118
5.3 Legitimationsquellen für die Auswahl von Lernzielen und -inhalten	121
5.4 Ausweisung des eigenen curriculumtheoretischen Rahmens	125
5.4.1 Verknüpfung der Legitimationsquellen	125
5.4.2 Normative Positionierung: Ausweisung des vertretenen Bildungsverständnisses	128
5.4.3 Systematisierung: Berufliche Handlungskompetenzen in den Dimensionen	
Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen	129
5.5 Strukturierung von Lernzielen	132
5.5.1 Struktur von Lernzielen	132
5.5.2 Abstraktionsebenen von Lernzielen	133
5.5.3 Präzisierung der Verhaltenskomponente	136
5.5.4 Präzisierung der Inhaltskomponente	138
5.6 Sequenzierung von Lernzielen und -inhalten	142

Zusammenfassung	147
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	148
6 Lernvoraussetzungen: Welche Faktoren sind für die Diagnose der Lernvoraussetzungen bedeutsam?	150
6.1 Ausgangsfragen	150
6.2 Antworten in der didaktischen Literatur	150
6.3 Fokussierung der Perspektive	154
6.4 Diagnose und Erfassung der Lernvoraussetzungen	157
Zusammenfassung	166
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	167
7 Lernerfolgsprüfung: Wie können das Lernergebnis festgestellt und der Lernerfolg beurteilt werden?	168
7.1 Ausgangspunkte	168
7.2 Bezugsnormen einer Lernerfolgsprüfung	169
7.3 Entwicklung von qualitativ hochwertigen Lernerfolgsprüfungen	173
7.3.1 Ablauf einer kriterienorientierten Prüfung	173
7.3.2 Qualitätskriterien bei der Entwicklung und Durchführung von Prüfungen	175
7.3.3 Ansatzpunkte zur Verbesserung der Validität	176
7.3.4 Ansatzpunkte zur Verbesserung der Objektivität	177
7.3.5 Zu den Grenzen der Prüfungsgestaltung	180
7.4 Methoden der Lernerfolgsprüfung	181
7.4.1 Überblick	181
7.4.2 Gestaltung der schriftlichen Lernerfolgsprüfung	181
7.4.3 Gestaltung der mündlichen Lernerfolgsprüfung	186
7.5 Prüfung von ‚anspruchsvollen‘ Handlungskompetenzen	188
Zusammenfassung	190
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	191
8 Debatte über Schlüsselqualifikationen: Zur Präzisierung und Prüfung von fachübergreifenden Handlungskompetenzen	193
8.1 Ausgangspunkte	193
8.2 Entstehungshintergründe und Verwendungsinteressen	195
8.3 Bedeutungsverständnisse von Schlüsselqualifikationen	200
8.4 Synopse und Konsequenzen	206
Zusammenfassung	209
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	210
9 Präzisierung und Prüfung von Sozialkompetenzen	211
9.1 Ausgangspunkte und Überblick	211
9.2 Definitive Grundlegungen von Sozialkompetenzen	213
9.3 Soziale Kommunikation als Bezugspunkt zur Bestimmung von Sozialkompetenzen	217
9.3.1 Das Grundmodell der sozialen Kommunikation	217
9.3.1.1 Grundverständnis von sozialer Kommunikation	217
9.3.1.2 Inhaltliche Bezüge: Die vier Ebenen der sozialen Kommunikation	219

9.3.1.3	Non-verbale Kommunikation	221
9.3.1.4	Der agentive Schwerpunkt der sozialen Kommunikation: Faktoren einer ‚ungestörten‘ Kommunikation	223
9.3.1.5	Störungen in der sozialen Kommunikation	226
9.3.1.5.1	Unverständliche oder verdeckte Artikulationen	226
9.3.1.5.2	Verengte Interpretationen	231
9.3.1.5.3	Problematische Interaktionsdynamik	232
9.3.1.6	Der reflexive Schwerpunkt der sozialen Kommunikation: Ansatzpunkte des Handelns bei Kommunikationsstörungen	234
9.3.2	Soziale Kommunikation im Kontext von Situationstypen	236
9.3.2.1	Überblick	236
9.3.2.2	Abgrenzung von Situationstypen	237
9.3.2.3	Merkmale von Situationstypen	239
9.3.3	Die Wertausrichtung in einer sozialen Kommunikation	241
9.3.3.1	Werte als Basis zur Ausrichtung des sozial-kommunikativen Handelns	241
9.3.3.2	Das Wertequadrat als Instrument zur Darstellung von Wertausrichtungen	243
9.3.3.3	Über die Möglichkeit der Vermittlung von Werten und Einstellungen im Rahmen einer sozialen Kommunikation	245
9.4	Zusammenführung: Präzisierung von Sozialkompetenzen	246
9.5	Anwendungsbeispiel: Präzisierung von Sozialkompetenzen für den Situationstyp, Beratungsgespräche in Unternehmen der Finanzdienstleistungsbranche kundenorientiert führen ¹	248
9.5.1	Abgrenzung und Kennzeichnung des Situationstyps	249
9.5.2	Ausweisung der angestrebten Wertausrichtung	250
9.5.3	Bestimmung der Sozialkompetenzen für den Situationstyp ‚Beratungsgespräch‘	251
9.6	Prüfung von Sozialkompetenzen	253
9.6.1	Überblick	253
9.6.2	Anwendungsbeispiel	255
	Zusammenfassung	258
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	261
10	Präzisierung und Prüfung von Lernkompetenzen	264
10.1	Ausgangspunkte	264
10.2	Definitive Grundlegungen von Lernkompetenzen	265
10.3	Lernsituationen als Bezugspunkt zur Bestimmung von Lernkompetenzen	267
10.3.1	Das Grundmodell einer Lernsituation	267
10.3.2	Handlungsanforderungen in (vollständig) selbstgesteuerten Lernsituationen	268
10.3.3	Handlungsanforderungen in fremdgesteuerten Lernsituationen	274
10.4	Die Wertausrichtung in Lernsituationen	275
10.5	Zusammenführung: Präzisierung von Lernkompetenzen	278
10.6	Lernkompetentes Handeln in spezifischen Situationstypen	280
10.7	Prüfung von Lernkompetenzen	283
	Zusammenfassung	286
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	287

V. Lehren arrangieren:

Mit welchen Methoden kann das Lernen gefördert werden? 289

1 Überblick: Welche Lehrmethoden können prinzipiell unterschieden werden? . 291

2 Systematisierung: Wie kann die Vielfalt an Lehrmethoden
in eine Ordnung gebracht werden? 293

2.1 Überblick 293

2.2 Methodengrundformen 295

2.3 Methodengroßformen 296

2.3.1 Fallstudie 297

2.3.2 Projektmethode 299

2.3.3 Rollenspiel 301

2.3.4 Zwischenfazit: Methodengroßformen im Vergleich. 304

2.4 Methodenausprägungen 305

3 Beschreibung der Praxis: Welche Lehrmethoden werden in der
wirtschaftsdidaktischen Praxis eingesetzt? 306

4 Fundierungen: Wie kann die Entscheidung für den Einsatz
einer Lehrmethode begründet werden? 308

Zusammenfassung 313

Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken 315

5 Motivieren: Wie kann das Interesse der Lernenden gefördert werden? 316

5.1 Ausgangspunkte 316

5.2 Motivationstheoretische Grundlagen 316

5.3 Theorien zur Leistungsmotivation 319

5.3.1 Die Theorie der Leistungsmotivation nach ATKINSON 319

5.3.2 Die Attributionstheorie von WEINER 322

5.4 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation 327

5.5 Ansatzpunkte zur Motivationsförderung 331

5.5.1 Ansatzpunkte zur Förderung von Autonomieerleben 332

5.5.2 Ansatzpunkte zur Förderung von Kompetenzerleben 334

5.5.3 Ansatzpunkte zur Förderung von sozialer Einbindung 335

5.5.4 Förderung der extrinsischen Motivation – Ein erstrebenswerter Ansatz? 336

5.6 Empirische Untersuchungen über die Motivationslagen
in den Lernorten Betrieb und Schule. 339

Zusammenfassung 339

Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken 341

6 Probleme erkennen und bearbeiten: Wie können Problemlösungs-
prozesse beim Lernen eingeleitet und unterstützt werden? 343

6.1 Warum ist eine gute Problemstellung wichtig? 343

6.2 Wie werden Problemstellungen entwickelt? 346

6.3 Wie kann der Schwierigkeitsgrad der Problemstellung reguliert werden? 353

6.4 Wie vollzieht sich das Problemlösen? 355

6.4.1 Überblick 355

6.4.2	Heuristiken zur Lösung von Interpolationsproblemen	356
6.4.3	Heuristiken zur Lösung von Entdeckungs- beziehungsweise Strukturierungsproblemen	357
6.4.4	Heuristiken zur Lösung dialektischer Probleme	358
6.5	Wie soll der Problemlösungsprozess beim Lernen unterstützt werden?	359
6.5.1	Die Kontroverse zwischen AUSUBEL und BRUNER	359
6.5.2	Konsequenzen für die Auswahl und Ausprägung der Lehrmethoden	363
	Zusammenfassung	364
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	365
7	Behalten und Einüben: Wie können aufgebaute Handlungskompetenzen gefestigt werden?	366
7.1	EBBINGHAUS und das reproduktive Gedächtnis	366
7.2	Das Gedächtnis als Informationsverarbeitungssystem (Mehrspeichermodell)	369
7.3	Konsequenzen für die Gestaltung des Lehrens	372
	Zusammenfassung	376
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	376
8	Anwenden: Wie können aufgebaute Handlungskompetenzen flexibel in Praxissituationen transferiert werden?	377
8.1	Begriff des Anwendungstransfers	378
8.2	Theoretische Positionen	378
8.2.1	Behavioristische Position: Transfer durch die Ähnlichkeit von Lern- und Anwendungssituation	378
8.2.2	Kognitivistische Position: Transfer als Anwendung genereller Prinzipien	381
8.2.3	Konstruktivistische Positionen: Transfer als Einbettung in situiertes Lernen	383
8.2.4	Organisationspsychologische Positionen: Transferförderung durch Gestaltung des Organisationskontextes im Anwendungsfeld	389
8.3	Anwendung: Transferförderliche Gestaltung einer Bildungsmaßnahme	390
8.3.1	Transferförderliche Maßnahmen im Vorfeld eines Seminars	391
8.3.2	Transferförderliche Maßnahmen während eines Seminars	391
8.3.3	Transferförderliche Maßnahmen im Anschluss an ein Seminar	394
	Zusammenfassung	395
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	396

VI. Didaktische Kommunikation gestalten: Wie können Lernende und Lehrende zielgerichtet miteinander kommunizieren? 397

1	Kommunikation als Methode und Ziel des Lehrens und Lernens	399
2	Forschungsbefunde zur didaktischen Kommunikation	401
2.1	Führungsstil der Lehrenden	401
2.2	Interpersonale Erwartungen und Attribuierungsmuster der Lehrenden	402
2.3	Verbale Interaktion und Lenkungstechniken in Lehr-Lernsituationen	403
2.4	Soziale Beziehungsgestaltung im Unterricht	404
2.5	Schülertaktiken und ‚Nebenstränge des Unterrichts‘	408

2.6	Schüler-Schüler-Kommunikation	408
2.7	Lehrer-Lehrer-Kommunikation	409
3	Didaktische Kommunikation im Rahmen lehrmethodischer Grundformen	409
3.1	Ausgangsperspektiven	409
3.2	Situationstyp ‚Lerninhalte im Vortrag darbieten‘ (Lehrvortrag)	410
3.2.1	Abgrenzung und Bestimmung des Situationstyps	410
3.2.2	Bestimmung von Handlungsanforderungen beziehungsweise sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen	413
3.3	Situationstyp ‚Lerninhalte im Dialog entwickeln‘ (Lehrgespräch)	414
3.3.1	Abgrenzung und Bestimmung des Situationstyps	414
3.3.2	Bestimmung von Handlungsanforderungen beziehungsweise sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen	417
3.4	Situationstyp ‚Lerninhalte in Gruppenarbeit erarbeiten und entdecken lassen‘	419
3.4.1	Abgrenzung und Bestimmung des Situationstyps	419
3.4.2	Bestimmung von Handlungsanforderungen beziehungsweise sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen	426
4	Kommunikationsstörungen in didaktischen Situationen	427
4.1	Ausgangspunkte	427
4.2	Präzisierungen: Illustrative Beispiele und definitorische Klärungen	428
4.3	Reflexives Handeln: Klärung und Bearbeitung von Kommunikationsstörungen in didaktischen Situationen	430
4.3.1	Klärung von Kommunikationsstörungen	430
4.3.2	Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten	434
5	Didaktische Kommunikation als Ansatzpunkt zur Förderung von Sozialkompetenzen	438
5.1	Ausgangspunkte	438
5.2	Über die Förderbarkeit von Sozialkompetenzen	439
5.3	Theoretische Grundlagen des Lernens von Sozialkompetenzen	442
5.3.1	Behavioristische Lerntheorien (Lernen am Erfolg)	442
5.3.2	Sozial-kognitive Lerntheorien (Lernen am Modell)	443
5.3.3	Kognitive Lerntheorien (Lernen durch Auf- und Ausbau von kognitiven Strukturen)	443
5.3.4	Handlungstheoretische und konstruktivistische Didaktikansätze (Lernen durch Handeln und Problemlösen)	444
5.3.5	Zusammenführung der Befunde: Systematisierung von Lernphasen zur Entwicklung von Sozialkompetenzen	445
5.4	Lehrmethodische Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung von Sozialkompetenzen	449
5.4.1	Überblick	449
5.4.2	Prinzipien für die Gestaltung von Lernumgebungen	450
5.4.3	Kommunikationstechniken	453
5.5	Makrodidaktische Integration der Förderung von Sozialkompetenzen in den Rahmen der Bildungsinstitution	457
	Zusammenfassung	460
	Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	463

VII. Rahmeneinflüsse mitgestalten: Wie können Lehrkräfte mit den Vorgaben für ihr didaktisches Handeln umgehen?	465
1 Überblick: Welche Bedeutung haben Rahmeneinflüsse für das didaktische Handeln?	465
2 Das offizielle Curriculum als Rahmeneinfluss didaktischen Handelns: Ausbildungsordnung und Lehrplan	469
2.1 Überblick	469
2.2 Ausbildungsordnungen und ihre Implikationen für das Lehren und Lernen	470
2.3 Lehrpläne und ihre Implikationen für das Lehren und Lernen	472
3 Das heimliche Curriculum als Rahmeneinfluss didaktischen Handelns: Lehrbücher und Prüfungen	481
3.1 Schulbücher – der bequeme Weg?	481
3.2 Abschlussprüfungen – das Pferd vom Schwanz her aufgezäumt?	484
4 Kulturelle Ressourcen in der Bildungsinstitution als Rahmeneinfluss didaktischen Handelns: Vertrauen und Kooperation	486
Zusammenfassung	491
Aufgaben zum Nach- und Weiterdenken	492
VIII. Vom Wissen zur Anwendung: Wie können didaktische Theorien für die Analyse und Planung von Lehreinheiten genutzt werden?	493
1 Verwendung des Wirtschaftsdidaktik-Modells für die Analyse im Rahmen einer Unterrichtshospitation	493
2 Befunde aus empirischen Untersuchungen zur Unterrichtsplanung	494
3 Verwendung des Wirtschaftsdidaktik-Modells als Grundlage für die Durchführung einer Unterrichtsplanung	496
4 Vorbereitung auf didaktisches Handeln zwischen ‚Feiertagsdidaktik‘, ‚Mikrowellenpädagogik‘ und ‚Schwellenunterricht‘	497
Anlage 1: Fragen zur Beobachtung und Reflexion von didaktischen Situationen im Rahmen einer Hospitation	499
Anlage 2: Prozessmodell der didaktischen Planung	503
Anlage 3: Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema ‚Zahlungsverkehr‘	507
Anmerkungen	515
Stichwortverzeichnis	547
Literaturverzeichnis	559