

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung – Vorgehensweise, Abgrenzungen und Übersicht	14
1.1	Einleitung und Begründung der Arbeit	14
1.2	Abgrenzungen	19
1.3	Wesentliche Ausgangsfragen und Zielsetzung der Arbeit	20
1.4	Aufbau der Arbeit und wissenschaftlicher Zugang	22
2	Die Problemstellung im Überblick	25
2.1	Zielsetzung	25
2.2	Die gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen	25
2.3	Die obersten Bildungsziele in der Berufsbildung	29
2.4	Die Kritik auf der Ebene der schulischen Lehr-/Lern-Prozesse – Ergebnisse von Berufsbildung	30
2.5	Handlungsorientierung des Unterrichts und Ausblick für die weitere Arbeit	33
3	Der Kontext der Handlungsorientierung und des handlungs- orientierten Unterrichts – ein Dreiebenenmodell	38
3.1	Einleitung und Zielsetzung	38
3.2	Zwei prägende Dimensionen des Rahmenmodells	40
3.2.1	Curriculare Sichtweise	40
3.2.2	Berufsbildungsbezogene Sichtweise	40
3.3	Das Modell im Überblick	42
3.3.1	Die Makroebene	44
3.3.1.1	Übersicht und Problemstellung	44
3.3.1.2	Leitfragen für die Analyse	45
3.3.2	Die Mesoebene	45
3.3.2.1	Übersicht und Problemstellung	45
3.3.2.2	Grundsätzliche Gestaltungsebenen im Curriculum	46
3.3.2.3	Zwei zentrale Modelle für die Gestaltung eines Curriculums	48
3.3.2.4	Zentrale Leitfragen	52
3.3.3	Die Mikroebene	52
3.3.4	Zusammenfassung	53
3.3.5	Exkurs: Dualistisches Denken als Denkfigur zur Legitimation einer handlungsorientierten Didaktik	54
4	Handlungsorientierter Unterricht – Konzepte, Analyse und Kritik	57
4.1	Zielsetzungen und Vorgehen	57
4.2	Begründung der Auswahl handlungsorientierter Unterrichts- konzepte	58
4.2.1	Der handlungsorientierte Unterricht nach Herbert Gudjons	59

4.2.2	Der dynamische handlungsorientierte Unterricht nach Klaus Halfpap	60
4.2.3	Der Ansatz von Andreas Schelten und Mitarbeitern	61
4.2.4	Das Konzept des Lernhandelns von Tade Tramm	61
4.3	Der handlungsorientierte Unterricht nach Herbert Gudjons	62
4.3.1	Einleitung, Übersicht und Vorgehen	62
4.3.2	Handlung und handlungsorientierter Unterricht – Begriffsklärung, Merkmale und Ausprägungen	63
4.3.2.1	Der Begriff „Handlung“	63
4.3.2.2	Handlungsorientierter Unterricht	65
4.3.3	Prägende Begründungsmuster für den handlungsorientierten Unterricht	66
4.3.3.1	Die Aneignungstheorie auf die Grundlage sowjetischer Psychologen der sog. kulturhistorischen Schule	66
4.3.3.2	Kognitive Handlungstheorie nach Hans Aebli	68
4.3.3.2.1	Lern- und Motivationspsychologie	69
4.3.3.2.2	Veränderte Sozialisationsbedingungen und außerschulische Anforderungen	70
4.3.3.2.3	Die schulpädagogische Begründung und neue Didaktikdiskussion	70
4.3.3.3	Realisierungsformen und Ausprägungen des handlungsorientierten Unterrichts	71
4.3.4	Zusammenfassung im Dreiebenenmodell, Beurteilung und Konsequenzen	72
4.3.4.1	Vorgehen und Zielsetzung	72
4.3.4.2	Deskriptive Zusammenfassung und Einordnung ins Dreiebenenmodell	73
4.3.4.2.1	Die Kritik am „herkömmlichen“ Unterricht als Ausgangspunkt	73
4.3.4.2.2	Die Neuorientierung über den handlungsorientierten Unterricht	74
4.3.4.3	Analyse, Kritik und Konsequenzen für den schulischen Lernort der beruflichen Bildung	75
4.3.4.3.1	Die normative Position und selektive Bezugnahme auf Handlungstheorien – Primat der realen Gegenwartsbewältigung, der Handlung und des Realitätsbezuges	76
4.3.4.3.2	Die Problematik der Integration von handlungsorientiertem und fachlichem Unterricht – Primat der Lernfeldorientierung, der Handlungssystematik und der Subjektorientierung	83
4.3.4.3.3	Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse für den schulischen Lernort der Berufsschule 89	
4.4	Der Ansatz von Klaus Halfpap	90
4.4.1	Einleitung – Übersicht und Vorgehen	90

4.4.2	Das Menschenbild und das Konstrukt „Tätigkeit“ als zentrale didaktische Kategorien	91
4.4.3	Lernen durch Tun – handlungstheoretische Modellierung und wesentliche Charakteristika des handlungsorientierten Lernprozesses	93
4.4.3.1	Die handlungstheoretische Hierarchisierung des Lernprozesses	93
4.4.3.2	Die Tätigkeitsstrukturierung des Lernprozesses über das Konzept der vollständigen Handlung	96
4.4.4	Das Konzept des effektiven handlungsorientierten Lernens – Der dynamische Handlungsunterricht	97
4.4.4.1	Grundsätze handlungsorientierter Unterrichtsgestaltung	98
4.4.4.2	Handlungslernsituationen als Lernorganisationskonzept	99
4.4.4.3	Bewusstseinswandel und dynamischer Handlungsunterricht	101
4.4.4.4	Die „neue“ Leistung und ihre Bewertung	103
4.4.4.5	Zusammenfassung im Dreiebenenmodell, Beurteilung und Konsequenzen	106
4.4.4.6	Einleitung, Übersicht und Zielsetzung	106
4.4.4.7	Zusammenfassung und Einordnung ins Dreiebenenmodell	108
4.4.4.8	Die Handlungsregulationstheorie im allgemeinen und die Bewertung des Transfers in die Lernorte der Berufsbildung im besonderen	111
4.4.4.8.1	Die Handlungstheorie von W. Hacker – Grundlagen, Kontextbezug und Zielsetzung	112
4.4.4.8.2	Normative Grundlage der Gestaltung von Lernsituationen auf der Grundlage handlungstheoretischer Annahmen bei Halfpap	115
4.4.4.8.3	Möglichkeiten eines handlungstheoretischen Konzepttransfers in den berufsschulischen Lernort	117
4.4.4.8.4	Der dynamische Handlungsunterricht im Modellbetrieb	118
4.4.4.8.4.1	Das Lernbüro als Beispiel eines Modellbetriebes	118
4.4.4.8.4.2	Die Umsetzung im Lernbüro – das „MAKS-in-MOB-Konzept“	119
4.4.4.8.4.3	Zusammenfassende Bewertung und ein Unterrichtsbeispiel	120
4.4.4.8.5	Zusammenfassung und Analyse des dynamischen Handlungsunterrichts im Kontext des schulischen Unterrichts	128
4.5	Handlungsorientierter Unterricht nach A. Schelten und Mitarbeitern	134
4.5.1	Einleitung – Übersicht und Vorgehen	134
4.5.2	Wissenschaftsorientierter und handlungsorientierter Unterricht	136
4.5.3	Merkmale und Bestimmungsgrößen des handlungsorientierten Unterrichts	137
4.5.3.1	Komplexe Aufgabenstellung und Lerngebiet	138
4.5.3.2	Handlungssystematisches Vorgehen	138
4.5.3.3	Integrierter Fachunterrichtsraum bzw. kombinierte Fachunterrichtsräume	139

4.5.3.4	Innere Differenzierung, kooperatives und kommunikatives Lernen, Selbststeuerung und Freiheitsgrade	139
4.5.3.5	Beratende Lehrerrolle	139
4.5.3.6	Integrative, offene Leistungsfeststellung	140
4.5.4	Zusammenfassung im Dreiebenenmodell, Beurteilung und Konsequenzen	140
4.5.4.1	Zusammenfassung und Einordnung ins Dreiebenenmodell	140
4.5.4.2	Empirische Erkenntnisse aus drei handlungsorientierten Unterrichtskonzepten	144
4.5.5	Kritische Würdigung und Folgerungen	149
4.5.5.1	Die Kernproblematik der mangelnden konzeptionellen Modellierung als Ausgangspunkt	150
4.5.5.2	Problematische Konsequenzen	153
4.6	Handlungsorientierung des Lernens und des Unterrichts nach Tade Tramm	159
4.6.1	Einleitung – Übersicht und Vorgehen	159
4.6.2	Erscheinungsformen dualistischen Denkens in der Berufsbildung	161
4.6.2.1	Dualistische Denkmuster in struktureller Hinsicht	162
4.6.2.2	Dualistische Denkmuster in prozessualer Hinsicht (Curriculumentwicklung)	164
4.6.3	Die antidualistisch-normative Grundposition	165
4.6.3.1	Handlungsorientierung als grundlegende Kategorie instruktionaler Prozesse	166
4.6.3.1.1	Das Menschenbild und das Bildungsverständnis	166
4.6.3.1.2	Das Konzept des Lernhandelns	167
4.6.3.1.2.1	Strukturkomponenten und Ergebnisdimensionen des Lernhandelns	167
4.6.3.1.2.2	Wesentliche Ergebnis- und Qualitätskriterien des Lernhandelns	170
4.6.3.1.3	Folgerungen für die Gestaltung von Lehr-/Lern-Arrangements	171
4.6.3.2	Grundzüge einer mittelfristig-fachdidaktischen und handlungsorientierten Curriculumforschung	177
4.6.4	Exemplarische Umsetzung anhand der analogen Lernaufgabe „Übungsfirma“ – Grundsätze und wesentliche Erkenntnisse	178
4.6.5	Zusammenfassung, Würdigung und Folgerungen	181
4.6.5.1	Zusammenfassung im Dreiebenenmodell	181
4.6.5.1.1	Würdigung, Folgerungen und offene Fragen	188
4.6.5.1.1.1	Zur Frage der Dualismusproblematik	189
4.6.5.1.1.2	Zur Frage der Umsetzung des Konzeptes des Lernhandelns im Kontext wirtschaftskundlicher Fächer	196
4.6.5.1.1.3	Zusammenfassung und Kernproblematik für den berufsschulischen Unterricht	204

4.7	Zusammenfassung der vier Ansätze des handlungsorientierten Unterrichts	206
4.7.1	Der Ansatz von Herbert Gudjons	206
4.7.1.1	Ausgangspunkt und zentrale Problemstellung	206
4.7.1.2	Handlungsorientierte Lösungsstrategien	207
4.7.1.3	Ergebnisse und Problematik	207
4.7.2	Der dynamische Handlungsunterricht nach K. Halfpap	208
4.7.2.1	Ausgangspunkt und zentrale Problemstellung	208
4.7.2.2	Handlungsorientierte Lösungsstrategien	209
4.7.2.3	Ergebnisse und Problematik	210
4.7.3	Der Ansatz von Andreas Schelten und Mitarbeitern	211
4.7.3.1	Ausgangspunkt und zentrale Problemstellung	211
4.7.3.2	Handlungsorientierte Lösungsstrategien	211
4.7.3.3	Ergebnisse und Problematik	212
4.7.4	Der Ansatz von Tade Tramm	213
4.7.4.1	Ausgangspunkt und zentrale Problemstellung	213
4.7.4.2	Handlungsorientierte Lösungsstrategien	213
4.7.4.3	Ergebnisse und Problematik	215
4.8	Zusammenfassende Bewertung – Ist die Handlungsorientierung des Berufsschulunterrichts ein tragfähiges Konzept?	216
4.8.1	Einleitung und Zielsetzung	216
4.8.2	Wesentliche Erkenntnisse im Dreiebenenmodell	218
4.8.2.1	Ebene der Bildungsziele (Makroebene)	218
4.8.2.2	Ebene der System- und Curriculumgestaltung (Mesoebene)	219
4.8.2.3	Ebene der Unterrichtsgestaltung in der Berufsschule (Mikroebene)	220
4.8.2.4	Wesentliche Erkenntnisse	221
4.8.3	Exemplarische Darstellung möglicher Einwände und Gegeneinwände	224
4.8.4	Zur Frage der Tragfähigkeit handlungsorientierter Unterrichtsansätze und Ausblick	231
5	Ausblick, weiteres Vorgehen und Zielsetzung	236
5.1	Vorgehen und Zielsetzung	236
5.2	Ausgangslage und -fragen	237
5.3	Die handlungstheoretische Modellierung erziehungswissenschaftlicher Problemfelder – grundsätzliche Überlegungen, Problematik und eigene normative Position	239
5.3.1	Einleitende Gedanken	239
5.3.2	Die Modellierung beruflicher Lehr-/Lern-Prozesse auf handlungstheoretischer Grundlage – mögliche Strategien und Problematik	243
5.3.3	Ausblick – eigene normative Positionierung	250

5.4	Übersicht, typische handlungsorientierte Strategien und offene Fragen	252
6	Die Makroebene – Die Bestimmung des allgemeinen Bildungsauftrages für die Berufsbildung	257
6.1	Einleitung und Vorgehen	257
6.2	Die Bestimmung des allgemeinen Bildungsauftrages – Prozess, Ergebnis und Ausblick	259
6.3	Zentrale Fragen aus dem Bildungsauftrag	263
6.4	Das Konzept der Schlüsselqualifikationen – Was kann es leisten?	266
6.4.1	Grundannahmen und Idee der Schlüsselqualifikationen	266
6.4.2	Weiterentwicklung und Ergebnisse	267
6.4.3	Die Attraktivität des Schlüsselqualifikationskonzeptes und kritische Aspekte	269
6.4.4	Wesentliche Erkenntnisse und offene Fragen für die weitere Arbeit	272
6.5	Handlungstheorien – Was leisten sie zur obersten Zielbildung in der Berufsbildung?	274
6.6	Wesentliche Erkenntnisse und Ausblick auf die weitere Arbeit	276
7	Die Mesoebene – Curriculare Ausdifferenzierung des Bildungsauftrages für die beiden Lernorte	281
7.1	Einleitung, Zielsetzung und Vorgehen	281
7.2	Die Gestaltung der betrieblichen Curricula und der Lehr-/Lern-Prozesse	284
7.2.1	Das traditionelle tayloristische Modell und Kritik	284
7.2.2	Das betriebliche handlungsorientierte Modell – Allgemeine Beschreibung und normative Grundlage	285
7.2.3	Beurteilung des betrieblichen handlungsorientierten Modells, offene Fragen und kritische Aspekte	289
7.2.4	Der Beitrag der Handlungsregulationstheorien zur Analyse und Gestaltung betrieblicher Arbeitsprozesse	297
7.2.5	Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse und Ausblick für die Gestaltung schulischer Curricula	302
7.3	Die Gestaltung der berufsschulischen Curricula	309
7.3.1	Einleitung, Basismodelle der Curriculararbeit und Zielsetzung	309
7.3.2	Die Kritik am traditionellen Curriculummodell	312
7.3.3	Prägende curriculare Innovationsmodelle	318
7.3.3.1	Übersicht	318
7.3.3.2	Das Verhältnis des Persönlichkeitsprinzips zum Situationsprinzip – Grundsätzliche Einsichten und exemplarische Veranschaulichung	322
7.4	Das handlungsorientierte Curriculummodell der KMK	329
7.4.1	Vorbemerkungen aus Schweizer Sicht	329

7.4.2	Konzeptionelle Grundlagen der KMK-Rahmenlehrpläne gemäss Handreichungen (Originaldokumente)	330
7.4.2.1	Die Makroebene – Der Bildungsauftrag für die Berufsschule	331
7.4.2.2	Die Mesoebene – Curriculumgestaltung nach dem handlungsorientierten Curriculummodell	332
7.4.2.3	Die Mikroebene – Lernsituationsgestaltung über den handlungsorientierten Unterricht	333
7.4.2.4	Zusammenfassung und Bedeutung der KMK-Rahmenlehrpläne	334
7.4.3	Analyse und Bewertung der KMK-Handreichungen	335
7.4.3.1	Ausgangslage und Zielsetzung	335
7.4.3.2	Grundlegende Probleme der Analyse und Bewertung der KMK-Handreichungen	338
7.4.3.3	Das prägende curriculare Modell und implizite Annahmen der KMK-Handreichungen	340
7.4.3.3.1	Übersicht	340
7.4.3.3.2	Das prägende betrieblich-handlungsorientierte Curriculummodell	342
7.4.3.3.3	Implizite Annahmen der KMK-Handreichungen	344
7.4.3.4	Das „Versprechen“ bzw. die erhofften Chancen der KMK-Handreichungen	347
7.4.3.5	Grundlegende Probleme lernfeldorientierter Curricula, ausgewählte Lösungsstrategien und Beurteilung	354
7.4.3.5.1	Primat der betrieblich-aufgabenbezogenen bzw. beruflichen Situationsorientierung – Problematik der Funktionalisierung des Bildungsauftrags	354
7.4.3.5.1.1	Problematik	354
7.4.3.5.1.2	Prägende Lösungsstrategie	354
7.4.3.5.1.3	Beurteilung und Fazit	356
7.4.3.5.2	Primat der generellen Situationsorientierung – Problematik der fallbezogenen Kasuistik und der Entfächerung	361
7.4.3.5.2.1	Problematik	361
7.4.3.5.2.2	Prägende Lösungsstrategien	363
7.4.3.5.2.3	Beurteilung und Fazit	363
7.4.3.5.3	Primat der vollständigen Handlung – Problem der Zementierung der curricularen Lernfeldorientierung sowie des Methodenmonismus	367
7.4.3.5.3.1	Problematik	367
7.4.3.5.3.2	Prägende Lösungsstrategien	368
7.4.3.5.3.3	Beurteilung	369
7.4.3.6	Der gegenwärtige Stand der Lernfelddiskussion	378
7.4.3.7	Die semantische Umdeutung vom curricularen Lernfeldansatz zur lernsituational-methodischen Lernfeldidee	379
7.4.3.7.1	Einleitung und Zielsetzung	379
7.4.3.7.2	Der Lernfeldansatz von P.F.E. Sloane und H.-H. Kremer	380

7.4.3.7.3	Analyse und Bewertung auf der curricularen Mesoebene	383
7.4.3.7.4	Analyse und Bewertung auf der unterrichtspraktischen Mesoebene (Umdeutung des Lernfeldansatzes zu einem Prinzip der Lernsituationsgestaltung)	385
7.4.3.7.5	Zusammenfassung und Bewertung	394
7.4.3.7.6	Nachbemerkung und Ausblick	396
7.4.3.8	Zusammenfassung der KMK-Handreichungen und wesentliche Erkenntnisse	398
7.4.3.8.1	Annahmen und Vorstellungen der Autoren der KMK-Handreichungen	399
7.4.3.8.2	Das Konstrukt „generalisiertes Handlungsfeld“ als grundlegende Fiktion	400
7.4.3.8.3	Konsequenzen für den Lernort Berufsschule und das duale System	404
7.4.3.8.3.1	Bildungspolitischer und schultheoretischer Paradigmenwechsel	404
7.4.3.8.3.2	Curricularer Paradigmenwechsel	405
7.4.3.8.3.3	Methodischer Dogmatismus	406
7.5	Ausblick und zentrale Fragestellungen für die Curriculuarbeit des Berufsschulunterrichts	408
7.5.1	Einleitung – Zwei prototypische Sichtweisen zum (wirtschaftspädagogischen) Theorie-/Praxis-Verhältnis und Ausblick	408
7.5.2	Die Problemlage im curricularen und im unterrichtspraktischen Schnittfeld (Meso- und Mikroebene)	413
7.5.3	Ausblick und zentrale Fragestellungen	415
7.6	Konzeptionelle und normative Grundlagen oder Curriculumarbeit in den berufsschulischen Fächern	417
7.6.1	Einleitung und Zielsetzung	417
7.6.2	Grundlegende Erkenntnisse der Transferforschung	418
7.6.2.1	Genereller Transfer und die Theorie der identischen Elemente	419
7.6.2.2	Das Konstrukt „Einsicht“ der Gestaltpsychologen	419
7.6.2.3	Der Transfer allgemeiner Prinzipien und Strategien	420
7.6.2.4	Das Phänomen des trägen Wissens und zentrale Erkenntnisse	421
7.6.2.5	Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse der Transferforschung	424
7.6.3	Rahmenmodell zur Modellierung transferorientierter Lehr-/Lern-Prozesse	426
7.6.3.1	Ausgangslage und Fragestellungen	426
7.6.3.2	Konzeptionelle Grundlagen für die Modellierung des Transferwissens	429
7.6.3.2.1	Elemente des Transferwissens	429
7.6.3.2.2	Die Beziehung zwischen dem konzeptionellen und dem metakognitiven Wissen	431
7.6.3.2.3	Charakteristika des Transferwissens	433

7.6.3.2.4	Zwei grundlegende Funktionen des Transferwissens im Funktionsfeld	435
7.6.4	Beurteilung des traditionellen und des handlungsorientierten Basismodells auf der Grundlage der Erkenntnisse der Transferforschung	435
7.6.4.1	Grundidee und wesentliche Chancen bzw. Gefahren des handlungsorientierten Modells	436
7.6.4.2	Grundidee und wesentliche Chancen bzw. Gefahren des traditionellen Modells	437
7.6.5	Fazit und Ausblick – Synthese curricularer Modellparameter	440
7.6.5.1	Ausgangslage und prototypische Strategien im Kontext eines handlungsorientierten Curriculummodells	440
7.6.5.2	Synthese und Ausblick	442
7.6.6	Die bildungstheoretische Situationsorientierung und didaktische Leitideen eines Curriculums oder eines Faches	443
7.6.6.1	Didaktische Gestaltungsideen für die Volkswirtschaftslehre nach R. Dubs	444
7.6.6.2	Didaktische Gestaltungsideen für die Betriebswirtschaftslehre nach R. Dubs	445
7.6.6.3	Didaktische Gestaltungsideen und curriculare Modelle	445
7.6.6.4	Die normative Positionierung dieser Arbeit	446
7.6.6.4.1	Bildungstheoretische Einsichten und Konsequenzen auf der Makroebene	450
7.6.6.4.2	Einsichten und Konsequenzen für die Curriculararbeit auf der Mesebene	452
7.6.6.4.2.1	Die Gestaltung des curricularen Strukturprinzips – Bekenntnis zur anwendungsorientierten Wissenschaftsorientierung	452
7.6.6.4.2.2	Meine normative Position zum Fachunterricht und zum interdisziplinären resp. integrativen Unterricht	458
7.6.6.4.2.3	Die Gestaltung des curricularen Prozesssystematik – Bekenntnis zur Verstehensorientierung des Lernens (kognitive Erkenntnis-systematik)	469
7.6.6.5	Ausblick – Klärung curricularer Positionen gelungener handlungsorientierter Unterrichtsansätze und handlungstheoretischer Positionen	477
7.6.6.5.1	Die Göttinger Konzeption des Lernhandelns und das Konstrukt der „komplexen Lehr-/Lern-Arrangements“	478
7.6.6.5.2	Exkurs: Klärung der curricularen Position in der handlungspsychologischen Theorie von Hans Aebli	481
7.7	Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse und Ausblick	491
7.7.1	Die Kernproblematik des berufsschulischen Lernens – eine fehlende Theorie der berufsschulischen „Situation“	491
7.7.2	Die normative curriculare Position dieser Arbeit	495

7.7.3	Grundlegende Folgerungen für die Lernsituationsgestaltung – Die Gestaltung didaktischer Lehr-/Lern-Arrangements	498
8	Die Mikroebene – Die Gestaltung problemorientierter Lehr-/ Lern-Arrangements im Wirtschaftslehreunterricht	503
8.1	Einleitung und Abgrenzungen	503
8.2	Zielsetzung und Vorgehen	508
8.3	Eine gemässigt-konstruktivistische Auffassung des Lehrens und Lernens als normativer Ausgangspunkt	509
8.3.1	Einleitung und Positionierung – Zwei normative Paradigmen	509
8.3.2	Die „pragmatische Position zum Lehren und Lernen“ der Münchener Gruppe um H. Mandl	512
8.3.3	Analyse, Interpretation und kritische Würdigung	514
8.4	Ein Unterrichtsmodell zur Gestaltung problemorientierter Lehr-/ Lern-Arrangements – Überblick	518
8.5	Modellparameter problemorientierter Lehr-/Lern-Arrangements	523
8.5.1	Zielsetzung und Vorgehen	523
8.5.2	Das Lernzielprinzip – die Gestaltung der Systematik von Lehr-/ Lern-Prozessen	524
8.5.2.1	Einleitung und Übersicht – Eine Typologie kognitiver Lernziele und exemplarische Darstellung	524
8.5.2.2	Die drei Lernzieltypen im Kontext des Lernzielprinzips und im Konstrukt des „Wirtschafts- und Gesellschaftsbürgers“	530
8.5.2.3	Problembereiche im Übergang vom Lernzieltyp 0 zu den Lern- zieltypen 1 bzw. 2	533
8.5.3	Das Kontextprinzip – die Gestaltung der Kasuistik von Lehr-/ Lern-Prozessen	539
8.5.3.1	Einleitung und Übersicht – Der Ansatz des Problem-Based Learning und Beurteilung	539
8.5.3.2	Grundlagen zur Gestaltung der Kasuistik des problemorientierten Unterrichts	546
8.5.3.2.1	Einleitung und Zielsetzung	546
8.5.3.2.2.	Ein Modell der kognitiven Struktur als Ausgangspunkt und die Programmatik	547
8.5.3.3	Zwei grundlegende Basisstrukturen des problemorientierten Unterrichts	548
8.5.3.3.1	Einleitung und Übersicht	548
8.5.3.3.2	Problemorientierter Strukturtyp 1 – Verstehen und Anwenden von konzeptionellem Wissen (einfache Zielprobleme)	551
8.5.3.3.2.1	Allgemeine Charakteristik und Zielsetzung – das Basismodell	551
8.5.3.3.2.2	Beispielhafte unterrichtliche Sichtstrukturen	552
8.5.3.3.2.3	Mögliche kritische Einwände und Anwendung	555
8.5.3.3.3	Problemorientierter Strukturtyp 2 – Die Modellierung des Beurteilens (mehrdimensionales Problemlösen)	556

8.5.3.3.3.1	Allgemeine Charakteristik, Abgrenzungen und Zielsetzung	556
8.5.3.3.3.2	Problemorientierte Basisstruktur 2.1	559
8.5.3.3.3.3	Problemorientierte Basisstruktur 2.2	560
8.5.3.3.3.4	Problemorientierte Basisstruktur 2.3	562
8.5.3.3.3.5	Problemorientierte Basisstruktur 2.4	563
8.5.3.4	Zusammenfassende Erkenntnisse und Folgerungen	565
8.5.4	Die Konzeptionalisierung von Sozialkompetenzen und des selbstgesteuerten Lernens – zwei (Makro-)Modelle	573
8.5.4.1	Einleitung und Zielsetzung	573
8.5.4.2	Leitlinien und Modell zur Gestaltung sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen (sozialer Lernbereich)	574
8.5.4.2.1	Grundlegende Prämissen – das Modell zur Förderung sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen	574
8.5.4.2.2	Würdigung und Folgerungen für die weitere Arbeit	577
8.5.4.3	Ein pragmatisches Modell zur Förderung des selbstregulierten Lernens	579
8.5.4.3.1	Einleitung, Abgrenzung und grundlegende Prämissen	579
8.5.4.3.2	Lernen, selbst gesteuert zu lernen – ein heuristisches Rahmenmodell und Folgerungen	582
8.5.4.3.3	Würdigung und Ausblick für diese Arbeit	586
8.6	Das integrierte Unterrichtsmodell zur Gestaltung problemorientierter Lehr-/Lern-Arrangements	590
8.6.1	Einleitung und Zielsetzung	590
8.6.2	Das Modell im Überblick	591
8.6.3	Didaktische Gestaltungsprinzipien und Folgerungen	592
8.6.3.1	Exemplarische Sichtstrukturen problemorientierter Lehr-/Lern-Arrangements	595
8.6.3.1.1	Problemorientierter Strukturtyp 1	595
8.6.3.1.1.1	Sichtstruktur 1 (Kreis 1 in Abb. 26) – Beispiel 10	596
8.6.3.1.1.2	Sichtstruktur 2 (Kreis 2 in Abb. 26) – Beispiel 11	597
8.6.3.1.2	Problemorientierter Strukturtyp 2	599
8.6.3.1.2.1	Sichtstruktur 3 (Kreis 3 in Abb. 26) – Beispiel 12	600
8.6.3.1.2.2	Sichtstruktur 4 (Kreis 4 in Abb. 26) – Beispiel 13	601
8.6.3.2	Folgerungen für die Unterrichtspraxis und Ausblick	605
8.6.4	Methodische Gestaltungsprinzipien in problemorientierten Lehr-/Lern-Arrangements	606
8.6.4.1	Problematik und Zielsetzung	606
8.6.4.2	Systematisierung und Klärung methodischer Überlegungen im problemorientierten Unterricht	608
8.6.4.2.1	Übersicht – ein pragmatisches Modell	608
8.6.4.2.2	Die methodische Gestaltung problemorientierter Lehr-/Lern-Arrangements – Erkenntnisse und Folgerungen	614

8.7	Die Gestaltung problemorientierter Lehr-/Lern-Arrangements – zusammenfassende Erkenntnisse	622
9	Zusammenfassung und wesentliche Erkenntnisse	624
9.1	Einleitung und Zielsetzung	625
9.2	Allgemeine Erkenntnisse – Erfordernis der Integration bildungs- politisch-normativer, curricularer und instruktionspsycho- logischer Probleme und Konzepte	626
9.3	Erkenntnisse zu einem handlungsorientierten Curriculum- und Unterrichtsverständnis	630
9.4	Erkenntnisse zu einem traditionellen curriculum- und problem- orientierten Unterrichtsverständnis	633
9.5	Wirtschaftspädagogischer Ausblick	635
10	Anhänge	637
11	Verzeichnisse	652
11.1	Literaturverzeichnis	652
11.2	Abbildungsverzeichnis	721
11.3	Tabellenverzeichnis	723