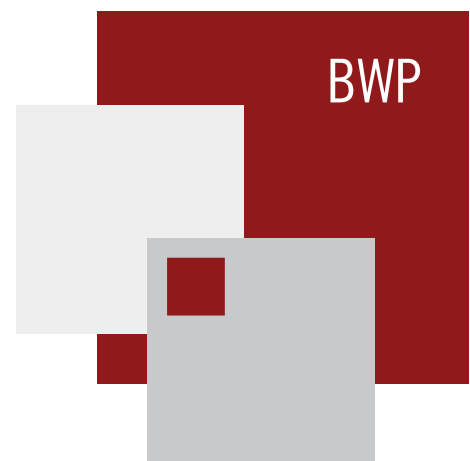


Robert Pohle

**Potenziale einer sozioökonomischen Bildung
im Rahmen des Lernfeldkonzepts
der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung**

2016

ISSN 1864-3485



INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | EINLEITUNG | 1 |
| 1.1 | ZIELSETZUNG DER ARBEIT | 4 |
| 1.2 | AUFBAU UND METHODIK DER ARBEIT | 5 |
| 2 | DAS DENKEN VERÄNDERT DIE DINGE: PARADIGMEN EINER SOZIOÖKONOMISCHEN BILDUNG | 7 |
| 2.1 | GEGENSTANDSBEREICH | 9 |
| 2.2 | WISSENSFORM | 12 |
| 2.3 | BILDUNGSZIELE | 13 |
| 2.4 | DIDAKTISCHE PRINZIPIEN | 17 |
| 3 | LERNEN IN LERNFELDERN: KONZEPTIONELLE ANNÄHERUNGEN AN DEN LERNFELDANSATZ DES BERUFSBEZOGENEN UNTERRICHTS IN DER BERUFSSCHULE | 23 |
| 3.1 | GEGENSTANDSBEREICH | 24 |
| 3.2 | WISSENSFORM | 27 |
| 3.3 | BILDUNGSZIELE | 29 |
| 3.4 | DIDAKTISCHE PRINZIPIEN | 33 |
| 4 | PARADIGMENWECHSEL IN DER BERUFLICHEN BILDUNG? UNTERSUCHUNG DES LERNFELDKONZEPTS DER BETRIEBSWIRTSCHAFTLICH- KAUFMÄNNISCHEN BILDUNG IM KONTEXT EINER SOZIOÖKONOMISCHEN BILDUNG | 39 |
| 4.1 | IDEALTYPISCHE GEGENÜBERSTELLUNG DER KONZEPTE EINER SOZIOÖKONOMISCHEN BILDUNG UND DES LERNFELDANSATZES | 39 |
| 4.1.1 | Gegenstandsbereich | 39 |
| 4.1.2 | Wissensform | 42 |
| 4.1.3 | Bildungsziele | 44 |
| 4.1.4 | Didaktische Prinzipien | 47 |
| 4.1.5 | Tabellarische Zusammenfassung | 52 |
| 4.2 | DER LERNFELDBEZOGENE RAHMENLEHRPLAN ZUM AUSBILDUNGSBERUF KAUFFRAU/-MANN FÜR BÜROMANAGEMENT AUF DEM DIDAKTISCHEN PRÜFSTAND EINER SOZIOÖKONOMISCHEN BILDUNG | 54 |
| 4.2.1 | Vorstellung des Ausbildungsberufs der Kaufleute für Büromanagement | 54 |
| 4.2.2 | Gegenstandsbereich | 55 |

| | |
|--------------------------------|-----------|
| 4.2.3 Wissensform | 57 |
| 4.2.4 Bildungsziele | 59 |
| 4.2.5 Didaktische Prinzipien | 61 |
| 5 FAZIT UND AUSBLICK | 65 |
| ANHANG | 69 |
| VERZEICHNIS DER ANHÄNGE | 69 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 86 |

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Tabellarische Zusammenfassung der idealtypischen Gegenüberstellung der Konzepte einer sozioökonomischen Bildung und des Lernfeldansatzes (Quelle: Eigene Darstellung)* 53
- Abbildung 2: Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement (Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an KMK 2013, S. 8)* 55

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|--------|--|
| BGBI | Bundesgesetzblatt |
| bzw. | beziehungsweise |
| d.h. | das heißt |
| et al. | et alii |
| etc. | et cetera |
| EU | Europäische Union |
| KMK | Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (kurz: Kultusministerkonferenz) |
| Nr. | Nummer |
| S. | Seite |
| u.a. | unter anderem |
| usw. | und so weiter |
| vgl. | vergleiche |
| z.B. | zum Beispiel |

1 Einleitung

*Gleich, mit jedem Regengusse,
Ändert sich dein holdes Tal,
Ach! und in demselben Flusse
Schwimmst du nicht zum zweiten Mal.*
(Johann Wolfgang von Goethe, 1806)

Dauer im Wechsel lautet der Titel eines hübschen Gedichts von JOHANN WOLFGANG VON GOETHE, in dem der alte Dichter die ruhelose Veränderung der Welt in sinnliche Worte kleidet. Selbst *felsenfeste* Dinge sieht man *stets mit anderen Augen an*. Er erinnert damit an HERAKLITS philosophische Formel *panta rhei* – alles fließt – und *man kann nicht zweimal in demselben Fluss steigen*. So betrachtet, ist bereits seit jeher alles im Wandel, in Bewegung. Angesichts dessen handelt es sich um eine triviale Feststellung, wenn in Expertisen jeglicher Thematik die Rede von der Welt im Wandel ist.¹ Im Übrigen: Auch vor über zweihundert Jahren, zu Zeiten von *Faust* – um sich weiterhin dem literarischen Repertoire GOETHES zu bedienen – war die Welt im Wandel. Bereits damals sprach man von einem Paradigmenwechsel. So machte etwa der Philosoph IMMANUEL KANT unter anderem darauf aufmerksam, dass die Wahrnehmung der natürlichen und moralischen Welt vom Beobachter und nicht vom Beobachteten abhängt – also dem Subjekt und nicht dem Objekt zu addizieren ist.² Mit anderen Worten: Es gibt nicht *die* Wirklichkeit, sondern nur die Wirklichkeit des Beobachtenden. Alles ist abhängig von unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven.³ In der Folge gilt unser Wissen über die Welt als begrenzt – nicht nur, weil die Kapazität unseres Gehirns nicht alles erfassen kann, was es zu wissen gibt, sondern auch, weil uns schlicht die nötige objektive Distanz fehlt, um die Welt von einem Standpunkt außerhalb derselben vollumfassend zu beobachten, zu untersuchen und zu verstehen. Einen solchen *archimedischen* Punkt gibt es nicht – und das ist für die Charakterisierung unserer Erkenntnisfähigkeit von elementarer Bedeutung.⁴

Doch Vorsicht: Zwar hat das, was damals begann und was wir heute als Moderne bezeichnen, zweifellos längst den philosophischen Elfenbeinturm verlassen und sich im Alltag konstituiert.⁵ Wir wissen, dass es keine unerschütterlichen, harten Fakten gibt, sondern nur Beobachtungen, Vorstellungen und Konstrukte.⁶ Wohin auch immer sich der beobachtende Mensch körperlich bewegt, sein gedanklicher Standpunkt wandert mit und unterliegt durch neue Be-

¹ Vgl. Fischer 2013, S. 203

² Vgl. Fischer 2010, S. 9

³ Vgl. Fischer 2006, S. 6

⁴ Vgl. Bendixen 2006, S. 120

⁵ Vgl. Fischer 2010, S. 9

⁶ Vgl. Fischer 2006, S. 5

obachtungen stets gewissen Veränderungen und Erweiterungen. Dennoch tritt an dieser Stelle nun etwas Eigenartiges in Erscheinung. Der Eindruck ist, als habe sich die klassische und neoklassische Ökonomik nicht auf *Wanderschaft* begeben, sondern sich auf dem langen Weg der Gedankenarbeit über das, was im Kern die Wirtschaft ausmacht, mit der Zeit schlicht auf einen fixen imaginären Standpunkt festgelegt. Der Quadratur des Kreises gleichkommend avanciert der Markt in der Folge zum *archimedischen* Punkt der Ökonomie.⁷

Aus diesem Grund stehen der Markt und mit ihm die Anziehungskräfte, die auf Angebot und Nachfrage einwirken, als Beobachtungsperspektive im Mittelpunkt aller Überlegungen. Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Wenn jemand gewohnt ist, die Welt mit den Augen eines Ökonomen zu betrachten und dabei die Augen eines Anthropologen, Soziologen oder Künstlers verschließt, dann bekommt seine Betrachtungsweise eine gewisse Färbung. Als Ökonom nimmt man dann etwa in einem Künstler, der an einem Auftragswerk arbeitet, nicht wahr, wie in ihm allmählich die künstlerische Aussage wächst und wie die ästhetische Raffinesse seines Werkes zum Ausdruck gelangt. Stattdessen sieht man in ihm den Produzenten, der einen Auftrag erfüllt und im Gegenzug seine Bezahlung erhält. Doch ist nun die Betrachtungsweise des Ökonomen wahr oder falsch und ist, wenn sie wahr ist, die des Künstlers, des Anthropologen oder des Soziologen dann unweigerlich falsch? Oder kann es schlicht verschiedene Wahrheiten geben, die man nicht gegeneinander ausspielen sollte?⁸ Nur so viel sei dazu gesagt: Sinn ist etwas, das der Einzelne selbst schaffen muss.⁹

Der Eindruck ist, dass kein *vernünftiger* Mensch der Behauptung folgen wird, der Markt beherrsche das ganze Universum – auch wenn er in der Sichtweise einiger der Nabel desselben ist. Daraus folgt: Wenn wir danach fragen, was die Wirtschaft ist, was sie bewegt und was sie blockiert, dann gibt es keine *ab ovo* feststehende Wissensplattform, auf die wir uns mit letzter Gewissheit beziehen können. Stattdessen gibt es derart viele Sichtweisen und Blickwinkel, wie sich Menschen für die Wirtschaft interessieren – und das sind zwangsläufig fast alle.¹⁰

An dieser Stelle gilt es anzusetzen: Von der gebotenen Verständigung über die Frage, was im Kern Wirtschaft ausmacht, was sie bewegt und was sie blockiert, ist unweigerlich auch der wirtschaftsdidaktische Diskurs berührt. Längst ist eine regelrecht hysterische und teils diffamierende Diskussion um die Frage entfacht, „was Ziel, Inhalt und Sinn einer ökonomischen Bildung sein könne und sein soll“¹¹. In ihrer fachdidaktischen Kindheit etablierte sich die Wissenschaftsorientierung als Leitidee für Lehr-Lern-prozesse, sodass die Volkswirtschafts-

⁷ Vgl. Bendixen 2006, S. 120f.

⁸ Vgl. Bendixen 2006, S. 122

⁹ Vgl. Boyle 2009, S. 153

¹⁰ Vgl. Bendixen 2006, S. 121

¹¹ Fischer/Zurstrassen 2014, S. 7

lehre unkritisch als Bezugsdisziplin anerkannt worden ist. Die wenigen fachdidaktischen Protagonisten als marginale Randgruppe der wirtschaftswissenschaftlichen Gemeinschaft standen damals vor der Herkulesaufgabe, die Komplexität des wirtschaftswissenschaftlichen Diskurses mit all seinen historischen und theoretischen Facetten zu erfassen und für schulische Lehr-Lernprozesse greifbar zu machen.¹² Gleichzeitig galt es, den Bildungsauftrag der Schulen im Blick zu behalten, wonach mit Subjektorientierung die Persönlichkeitsbildung der Lernenden gefördert werden sollte.¹³ Im Ergebnis sehen wir eine ökonomische Bildung, die sich buchstäblich in eine Art fensterlosen Elfenbeinturm zurückzieht, der mit mathematischen Vorstellungen von dieser Welt gefüllt ist, aber keinen Blick mehr auf diese Welt zulässt – nicht einmal aus der Distanz.¹⁴ In der Folge nähern sich die Lernenden einer technizistischen Ingenieursprache und dem damit verbundenen Denken an. Hochsensible, soziologische, politische, psychologische Fragen, die wertvoll sind, Wirtschaft und wirtschaftliches Handeln in ihren politischen und gesellschaftlichen Bezügen zu deuten, werden *per se* ausgegrenzt.¹⁵ Dabei übersieht die aus der fachdidaktischen Kindheit resultierende szientistische Fokussierung allerdings, „dass wissenschaftliches Wissen nur im Kontext einer geteilten Lebensform, im Kontext lebensweltlichen Wissens möglich ist“¹⁶. Gesucht sind daher fachdidaktische Angebote, mit denen der Unterricht in der jeweiligen Situation zur Interpretation der Welt beitragen kann.¹⁷ Denn bekanntlich käme es einer Quadratur des Kreises gleich, wenn formale, in der Tradition der Neoklassik stehende Modellannahmen z.B. vom Markt den Anspruch eines *archimedischen* Punktes zu erfüllen im Stande wären.

An diesem Punkt setzen die regulativen Ideen einer *sozioökonomischen Bildung* an und halten fest, was vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen als erstrebenswert zu betrachten ist. Um es vorweg zu nehmen: Ein zentraler Unterschied zwischen mainstreamökonomischer und sozioökonomischer Perspektive besteht darin, dass letztere ökonomische Situationen als gesellschaftlich und individuell interpretationsbedürftig charakterisiert und eben nicht so eindeutig kennzeichnet, dass nur noch das einseitig ausgerichtete rationale Effizienz- und Marktdenken als Entscheidungsmaßstab erforderlich ist.¹⁸ „Ob reale Situationen individuell oder kollektiv als rein ökonomische, überwiegende ökonomische, kaum ökonomische oder nicht ökonomische interpretiert werden, ist nicht vorgegeben, schon gar nicht natürlich.“¹⁹ Daraus folgt: „Statt deduktiv von der Fachwissenschaft für die Domäne (Schulfach) Inhalte und

¹² Vgl. Fischer 2014, S. 37

¹³ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 7

¹⁴ Vgl. Graupe 2014, S. 192

¹⁵ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 8

¹⁶ Nida-Rümelin 2013, S. 149

¹⁷ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 8

¹⁸ Vgl. Fischer/ Zurstrassen 2014, S. 8f.

¹⁹ Fischer/Zurstrassen 2014, S. 9

Kompetenzen für den Alltag abzuleiten, gehen wir den umgekehrten Weg [...]. [...] Wir halten Ausschau nach den erforderlichen Fähigkeiten im Alltag. Dabei fokussieren wir unseren Blick auf den Umgang mit sozioökonomischen Herausforderungen. Und erst dann suchen wir Hilfe und Antworten in den vorhandenen wissenschaftlichen Disziplinen.“²⁰ Ausgangspunkt ist also der gesellschaftlich bestimmende Handlungskontext,²¹ das heißt die Wahrnehmung des Beobachters und nicht das Beobachtete selbst. Unter dem Anspruch von Aufklärung und Weltorientierung versinnbildlichen die regulativen Ideen einer sozioökonomischen Bildung auf diese Weise zweifellos eine paradigmatische Wende – auf die IMMANUEL KANT bereits vor über zweihundert Jahren hinwies.

Aus diesem Grund lohnt es sich, an dieser Stelle genauer hinzuschauen: Denn längst könnte ein Paradigmenwechsel in der ökonomischen Bildung vollzogen sein. Schließlich ist nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1996 mit dem *Lernfeldansatz* eine neue Struktur der schulischen Curricula festgelegt worden, die für viele einen Meilenstein in der beruflichen Bildung darstellt. Der Unterricht wird nicht länger ausgehend von der fachwissenschaftlichen Theorie in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern vorstrukturiert, die sich entlang beruflicher Problemstellungen aus beruflichen Handlungsfeldern ableiten – also dem gesellschaftlich bestimmende Handlungskontext im vermeintlichen Sinne einer sozioökonomischen Bildung. Die KMK kommt zu dem Schluss, dass die Mehrdimensionalität, die Handlungen stets kennzeichnet, eine breitere Betrachtungsweise als die Perspektive einer einzelnen Fachdisziplin erfordert.²² Demzufolge entsteht der Eindruck, dass die durch das Lernfeldkonzept veränderten curricularen Vorgaben eher der sozioökonomischen Denkfigur nahestehen, statt mainstreamökonomischer Überzeugungen, die vor allem ein monodisziplinäres Modelldenken in den Mittelpunkt stellen.²³

Doch Vorsicht: Um nicht dem bloßen Anschein zu erliegen, hat sich dieser notwendigerweise einer systematischen Analyse zu unterziehen. Dazu – und so schließt sich in diesem Zuge der Kreis – versteht es sich von selbst, auf wegweisende Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung als analytischen Referenzrahmen zurückzugreifen.

1.1 Zielsetzung der Arbeit

Daraus ergibt sich im Rahmen dieser Arbeit somit das Vorhaben, buchstäblich in einen Teich zu leuchten, der bislang noch recht trübe schimmert. Denn Zielsetzung ist es, *Potenziale einer sozioökonomischen Bildung im Rahmen des Lernfeldkonzepts der betriebswirtschaftlich-*

²⁰ Fischer/Zurstrassen 2014, S. 10

²¹ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 10

²² Vgl. KMK 2011, S. 10

²³ Vgl. Fischer 2014, S. 32

kaufmännischen Bildung zu erörtern. Mit anderen Worten: Es soll untersucht werden, inwiefern sich der erste Eindruck tatsächlich als zutreffend herausstellt, wonach die durch das Lernfeldkonzept veränderten curricularen Vorgaben eher an die sozioökonomische Denkfigur anknüpfen, statt an mainstreamökonomische Vorstellungen, die im Hinblick auf die prominent vertretenen Erklärungsansätze der Ökonomik in erster Linie ein monodisziplinäres Modelldenken in den Mittelpunkt rücken. Vor diesem Hintergrund eröffnet sich schließlich die folgende erkenntnisleitende Fragestellung: *Inwieweit lassen sich wegweisende Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung im Lernfeldkonzept der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung wiederfinden?*

1.2 Aufbau und Methodik der Arbeit

Zur Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung gliedert sich die Arbeit grundsätzlich in drei Schwerpunktbereiche. In einem ersten Schritt werden Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung herausgearbeitet (Kapitel 2). Sie bilden die Referenz, auf die sich im Rahmen der nachstehenden Analyse bezogen wird. Um in diesem Zusammenhang allerdings nicht an der Wasseroberfläche des trübe schimmernden Teichs zu verbleiben – oder anders ausgedrückt, um die Wirklichkeit, wie sie wahrgenommen wird, zu ordnen und strukturieren – erscheint eine Aufbereitung des Konglomerats an regulativen Ideen einer sozioökonomischen Bildung in Form einer Kategorisierung äußerst sinnvoll. In weitgefasster Anlehnung an REINHOLD HEDTKE als ein Protagonist sozioökonomischer Didaktik wird dabei das Hauptaugenmerk auf eine systematische Einteilung in die Kategorien *Gegenstandsbereich*, *Wissensform*, *Bildungsziele* und *didaktische Prinzipien* als heuristische Rahmung gerichtet.²⁴ In der Kategorie des *Gegenstandsbereichs* wird zunächst der Frage nachgegangen, auf welche Wissensbestände aus welchen Fachwissenschaften und Bezugsdisziplinen zur Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte zurückgegriffen wird, um Lernenden wirtschaftliche Orientierung und Aufklärung zu ermöglichen.²⁵ Die Betrachtung der *Wissensform* gibt anschließend Aufschluss darüber, welche Ebenen und Modi des Wissensaufbaus als bildungsrelevant erscheinen. Unterschieden wird hierbei beispielsweise der Erwerb eines prozeduralen Orientierungs- und Strukturwissens sowie eines deklarativen Begriffs- und Modellwissens.²⁶ Mit Blick auf die *Bildungsziele* steht sodann die Frage im Raum, welche normative Idealvorstellung von dem, was mit Bildung erreicht werden soll, in Erscheinung tritt.²⁷ Abschließend lassen sich *didaktische Prinzi-*

²⁴ Vgl. dazu Hedtke 2014, S. 112

²⁵ Vgl. dazu Hedtke 2008a, S. 69

²⁶ Vgl. dazu Grammes 2008, S. 354

²⁷ Vgl. dazu Albers 2008, S. 75

prien ableiten, die vor dem Hintergrund der vorangegangenen Kategorien als leitende Orientierungsgrundsätze für die konkrete Unterrichtsgestaltung als zielführend hervortreten.²⁸

In einem zweiten Schritt erfolgt im Anschluss daran eine konzeptionelle Annäherung an den Lernfeldansatz des berufsbezogenen Unterrichts in der Berufsschule (Kapitel 3). Um in diesem Punkt weiterhin der heuristischen Rahmung des vorherigen Abschnitts zu folgen, werden die Grundlinien des Lernfeldkonzepts ebenfalls konsequent in Form der Kategorisierung in *Gegenstandsbereich, Wissensform, Bildungsziele* und *didaktische Prinzipien* verdeutlicht.

Auf diese Weise ergibt sich entlang der kategorialen Einteilung schließlich ein strukturierendes Analyseraster, unter dessen Zuhilfenahme im dritten Schritt die Hinwendung zur erkenntnisleitenden Fragestellung der Arbeit erfolgt (Kapitel 4). Zur Klärung, inwieweit sich Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung im Lernfeldkonzept der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung wiederfinden lassen, werden in der Hauptsache zunächst die Konzepte einer sozioökonomischen Bildung und des Lernfeldansatzes idealtypisch gegenübergestellt, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ermitteln (Kapitel 4.1). Von der Annahme ausgehend, dass jedoch nicht allein die Präambeln erkenntnisleitend sind, sondern auch das, was in den Lernfeldern zum Ausdruck gebracht wird, werden im weiteren Verlauf der Analyse exemplarische Bestandteile des lernfeldbezogenen Rahmenlehrplans zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement auf den didaktischen Prüfstand einer sozioökonomischen Bildung gestellt (Kapitel 4.2).

Zum Abschluss der Arbeit münden die aus der Analyse erhobenen Erkenntnisse schließlich in einem Fazit und bieten darüber hinaus Anlass für einen interessanten Ausblick auf Herausforderungen und Möglichkeiten für Lehrende im Rahmen des Unterrichtsalltags in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung (Kapitel 5).

²⁸ Vgl. dazu Weber 2008, S. 263

2 Das Denken verändert die Dinge: Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung

Doch zunächst der Reihe nach: Die *Freiheit im Denken* beginnt damit, dass man zwischen unterschiedlichen Denkweisen wählen kann. Werden einem allerdings die Alternativen vorenthalten, weiß man nicht einmal, dass man grundsätzlich frei wählen könnte. Demzufolge verharrt die eigene Blickrichtung starr und alternativlos. Doch gerade die verschiedenen Sichtweisen auf die Dinge sind es, die diese jeweils in einem anderen Licht erscheinen lassen. HERAKLITS philosophische Formel *panta rhei* schießt einem in den Sinn oder zugespitzt formuliert: Das Denken verändert die Dinge.²⁹ Die Sinnhaftigkeit des Denkens besteht also darin, konkurrierende Erklärungsansätze zuzulassen, statt einem einzelnen Ansatz das Monopol zu verleihen sowie zwischen geeigneten Denkweisen wählen zu können, statt sich durch eine stromlinienförmige Präsentation einer einzelnen Betrachtungsweise bevormunden zu lassen.³⁰ Diese philosophische Selbstverständlichkeit kommt indes im Selbstverständnis der heutigen neoklassisch geprägten Ökonomik nicht mehr sonderlich zum Ausdruck. Im Gegenteil: Die u.a. gegenüber ethischen Gesichtspunkten verselbstständigte autonome Ökonomik versteht sich mehrheitlich nur noch als ein Theoriegeflecht, das nichts als die normative Logik des freien Marktes und das rationale Verhalten des *homo oeconomicus*, der seinen Markterfolg maximieren will, entfaltet. *Homines oeconomici* als die idealtypisch gedachten Marktakteure begegnen einander dabei stets nur instrumentell und lassen sich auf gegenseitige Interaktion überhaupt nur ein, wenn ihnen das je individuell nützlich erscheint. Dementsprechend spielen Gesichtspunkte der Gerechtigkeit mit Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse und Solidarität der Stärkeren mit den Schwächeren keine nennenswerte Rolle.³¹

Für den Philosophen und Wirtschaftsnobelpreisträger AMARTYA SEN, der in seinen Forschungen gängige Entscheidungssituationen in der Ökonomie um altruistische Varianten erweitert hat, ist hingegen gerade die *Idee der Gerechtigkeit* in der Logik des Ökonomischen von entscheidender Bedeutung. SEN verfolgt in diesem Zusammenhang das besondere Anliegen, die Ökonomik und ihr Menschenbild aus dem engen Korsett der Theorie des *homo oeconomicus* zu befreien.³² Denn seiner Ansicht nach können kardinal gewichtete interpersonale Nutzenvergleiche wissenschaftlich nicht erreicht werden. Es lässt sich keine vollständige Rangordnung aller Nutzenvergleiche herstellen, weshalb die Vergleiche daher nie widerspruchsfrei ausfallen.³³ Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Drei Kinder streiten um eine Flöte und erheben jeweils unter Rückgriff auf unterschiedliche Argumente Anspruch auf die Flöte. Das erste

²⁹ Vgl. Hedtke 2008b, S. 5f.

³⁰ Vgl. Hedtke 2008b, S. 8

³¹ Vgl. Ulrich 2001, S. 2

³² Vgl. Neuhäuser 2013, S. 146 in Anlehnung an Sen 2010

³³ Vgl. Sen 2010, S. 305f.; vgl. ferner Neuhäuser 2013, S. 48

Kind verweist darauf, dass es im Gegensatz zu den anderen Kindern Flöte spielen könne. Das zweite Kind argumentiert, dass es viel ärmer als die anderen Kinder sei und sonst überhaupt kein Spielzeug besitze. Das dritte Kind erklärt, dass es die Flöte in mühsamer Handarbeit selbst hergestellt habe. Die Geschichte bringt zum Ausdruck, dass sich die drei Kinder zwar auf sehr unterschiedliche Gründe berufen, aber zugleich für alle Standpunkte etwas spricht. Diese *vernünftige* Pluralität erscheint unausweichlich. Denn wenn es selbst auf sehr abstrakter Ebene unter Voraussetzung der Unparteilichkeit und vorurteilsfreier Bewertung nicht möglich ist, Einigung über einen allgemeingültigen Standpunkt zu erzielen, dann muss man offenbar nach einem alternativen Ansatz Ausschau halten.³⁴

Ohne Zweifel gilt das auch für ein modernes Verständnis von ökonomischer Bildung. Unweigerlich stellt sich daher – etwas salopp formuliert – die Frage, wohin die Reise gehen soll und wie wir reisen wollen. Immer deutlicher wird, dass eindimensionale Handlungslogiken der ökonomischen Rationalität und Markteffizienz die soziale Identität der Akteure des wirtschaftlichen Handelns verfehlen und infolgedessen weltweit Ungerechtigkeit, Unterdrückung und bedrohliche wirtschaftliche Fehlentwicklungen erzeugen und ideologisieren.³⁵ In Übertragung auf den bildungstheoretischen Diskurs plädiert GÜNTER KUTSCHA aus diesem Grund dafür, dass ökonomische Bildung dazu beitragen muss, globale Ökonomie einerseits gedanklich und fachkompetent zu durchdringen und sie andererseits in die Schranken ihrer sozialen und humanen Dienstbarkeit zu verweisen.³⁶ Denn wohlverstandene soziale und humane Freiheit – nämlich im Sinne AMARTYA SENS die individuelle Freiheit, eine eigene vernünftige Vorstellung von einem gelingenden Leben zu entwickeln sowie die nötigen Fähigkeiten zu erlangen, um die Vorstellung verwirklichen zu können³⁷ – ist schließlich nicht einfach das Recht der Starken, zu tun und zu lassen was ihnen beliebt, sondern die allgemeine Bürgerfreiheit, d.h. die gleiche größtmögliche Freiheit aller. Kurzum: Freie Bürger kommen vor dem freien Markt.³⁸ Zugespißt formuliert zeigt sich: „Wer demgegenüber die ganze soziale Welt nur noch aus der Perspektive der Funktionslogik des marktwirtschaftlichen Systems betrachtet oder gar sein Leben wie ein Homo oeconomicus zu führen trachtet, wer mit andern Worten dem ökonomischen Rationalismus erliegt, der ist weniger ökonomisch gebildet als vielmehr *ökonomistisch* verbildet.“³⁹ Anstelle der Eleganz und logischen Schlüssigkeit ökonomischer Modelle empfiehlt es sich daher, in der ökonomischen Bildung mehr Eklektizismus zu wagen. Damit ist nicht Beliebigkeit gemeint, sondern eine Verabschiedung von der Eindimensionalität

³⁴ Vgl. Sen 2010, S. 41ff.; vgl. ferner Neuhäuser 2013, S. 93f.

³⁵ Vgl. Kutscha 2014, S. 73f.

³⁶ Vgl. Kutscha 2009, S. 17

³⁷ Vgl. Sen 2010, S. 253f.; vgl. ferner Neuhäuser 2013, S. 49

³⁸ Vgl. Ulrich 2001, S. 2

³⁹ Ulrich 2001, S. 2

tät hermetisch geschlossener Erklärungsmodelle, die der sozialen Komplexität ökonomischen Handelns nicht gerecht zu werden vermögen.⁴⁰

Daraus ergibt sich für eine ökonomische Bildung, die dem in erstaunlicher Weise umgreifenden Zeitgeist des ökonomistischen Denkens und der normativen Logik des Markts nicht unkritisch erliegen will, eine große Herausforderung. Die *Initiative für eine bessere ökonomische Bildung* als ein lockerer Zusammenschluss von Personen aus unterschiedlichen Institutionen und Arbeitsfeldern, stellt sich dieser, indem sie sich wissenschaftlich, politisch und praktisch für eine inhaltlich, methodisch und pragmatisch *bessere* ökonomische Bildung engagiert.⁴¹ In einer sozioökonomischen Bildung wird – metaphorisch gesprochen – das, was zusammengehört, zusammengeführt. Denn wirtschaftliches Denken, Handeln und Verhalten findet immer in einem sozialen Gesamtzusammenhang statt. Angesichts der daraus erwachsenden Pluralität kann eine disziplinar begründete Suche nach einer Eigenlogik nur zum Scheitern verurteilt sein.⁴²

Von diesem Verständnis ausgehend werden im Folgenden Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung – wenngleich sie sich oftmals überschneiden und wechselseitig bedingen – entlang der kategorialen Einteilung in *Gegenstandsbereich*, *Wissensform*, *Bildungsziele* und *didaktische Prinzipien* systematisch veranschaulicht.

2.1 Gegenstandsbereich

Die bisherigen Überlegungen legen es bereits nahe: „Damit die Bildung ein Ort wird, an dem Menschen immer wieder neu Wirklichkeit bilden und sich zugleich selbst an Wirklichkeit bilden, sollte sie die Vielfalt möglicher Sichtweisen auf die Wirtschaft bzw. auf konkrete wirtschaftliche Situationen thematisieren, statt sich auf eine einzige und zumal unveränderliche Betrachtungsweise festzulegen.“⁴³ Die Frage, auf welche Wissenschaftsdisziplin(en) sich eine moderne Wirtschaftsdidaktik als Gegenstandsbereich vorrangig beziehen soll, erscheint vor diesem Hintergrund keineswegs trivial. Denn definiert man ökonomische Bildung zunächst in allgemeinster Form als die *Aneignung wirtschaftswissenschaftlicher Kompetenzen*, dann ist die Wahl der Wirtschaftswissenschaften als fachwissenschaftliche Bezugsdisziplinen zwar in der Tat keine Entscheidung, sondern eine Tautologie. Allerdings muss man sich an dieser Stelle folgerichtig mit dem Vorwurf befassen, man verfolge tendenziell eine Abbilddidaktik einer unkritischen Ökonomik, die vor allem den *Vorteil* habe, Lehrbuchwahrheiten messen zu können. Wer also versucht, die Frage nach dem Gegenstandsbereich ökonomischer

⁴⁰ Vgl. Kutscha 2014, S. 75

⁴¹ Vgl. Famulla u.a. 2011, S. 52

⁴² Vgl. Fischer 2014, S. 43

⁴³ Fischer/Zurstrassen 2014, S. 28

Bildung durch Trivialisierung zu beantworten, argumentiert unterkomplex. Denn in der ökonomischen – ebenso wie politischen oder gesellschaftlichen – Bildung kommt es in erster Linie darauf an, welche Wissensbestände man für welche Problemstellungen und Phänomene heranziehen will. Auf welche Fachwissenschaften man sich dabei bezieht, ist sekundär.⁴⁴ Demzufolge beschränkt eine erweiterte Wirtschaftsdidaktik ihr Interesse nicht ausschließlich auf die Wirtschaftswissenschaften. Vielmehr greift sie auf unterschiedliche Bezugsdisziplinen, verschiedene Ansätze, Konzepte etc. als Gegenstandsbereich zurück und integriert sie zu einer sozioökonomischen Bildung.⁴⁵ Selbstverständlich haben als prominent vertretene Erklärungsansätze der ökonomisch-gesellschaftlichen Realität auch wirtschaftswissenschaftliche Modelle in einer entsprechenden Didaktik ihren Platz. Im Gegensatz zu einer wirtschaftswissenschaftlichen Bildung werden sie in einer sozioökonomischen Bildung jedoch nicht absolut gesetzt.⁴⁶ Denn eine Vorabfestlegung auf die Ökonomik – aber auch andere Disziplinen – schließt wichtige Wissensbestände *ab ovo* aus und verschenkt ohne Not wertvolle Chancen ökonomischer Bildung.⁴⁷

Die Frage nach den Bezugsdisziplinen ist also nicht zuletzt auch deshalb als ernstgemeinte Frage aufzufassen, weil sich neben den Wirtschaftswissenschaften eine Reihe weiterer wissenschaftlicher Disziplinen mit dem – meist nur vage skizzierten – Realitätsbereich der Wirtschaft beschäftigen und in diesem Zuge relevante Wissensbestände anbieten. Nach Ansicht von REINHOLD HEDTKE wird ökonomisches Handeln etwa nicht nur von der Volkswirtschaftslehre, sondern auch von der Anthropologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Psychologie und Philosophie beschrieben und erklärt. Schließlich ist es alles andere als selbstverständlich, dass die Ökonomik für auf praktische Handlungserfolge ausgerichtete ökonomische Situationen ausreichende Wissensbestände zur Verfügung stellen kann. Es liegen grundlegende strukturelle Unterschiede zwischen den Grundannahmen und Leitinteressen der Standardökonomik und den Lebenssituationen real existierender ökonomischer Akteure vor.⁴⁸ Aus diesem Grund vertreten ANDREAS FISCHER und BETTINA ZURSTRASSEN die – bereits bekannte – Auffassung: „Statt deduktiv von der Fachwissenschaft für die Domäne (Schulfach) Inhalte und Kompetenzen für den Alltag abzuleiten, gehen wir den umgekehrten Weg [...]. [...] Wir halten Ausschau nach den erforderlichen Fähigkeiten im Alltag. Dabei fokussieren wir unseren Blick auf den Umgang mit sozioökonomischen Herausforderungen. Und erst dann suchen wir Hilfe und

⁴⁴ Vgl. Hedtke 2006, S. 102f.

⁴⁵ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 15

⁴⁶ Vgl. Haarmann 2014, S. 218

⁴⁷ Vgl. Hedtke 2006, S. 105

⁴⁸ Vgl. Hedtke 2006, S. 107

Antworten in den vorhandenen wissenschaftlichen Disziplinen.“⁴⁹ Auf diese Weise zeigt sozioökonomische Bildung immer auch ein theoretisches und empirisches Interesse an den Alltagskonzepten der Lernenden.⁵⁰

Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Wenn man die Befähigung zur erfolgreichen Arbeitsplatzsuche als einen Gegenstand ökonomischer Bildung auffasst, kommt man allein mit volkswirtschaftlichem Wissen nicht sonderlich weit. In einem Standardwerk der Arbeitsmarktökonomik finden Arbeitsplatzsuchende viele Informationen darüber, wie man ihr typisch-durchschnittliches Handeln und das der einstellenden Unternehmen modellieren, erklären und zum Teil auch beeinflussen kann. Aus der betriebswirtschaftlichen Personalwirtschaftslehre erfährt man, welche Strategien das personalsuchende Unternehmen anwenden soll, um seine Interessen durchzusetzen. Aber: Wie man als Bewerber seine Biographie in ein optimales Licht rückt, wie man mit schwierigen Fragen im Vorstellungsgespräch umgeht, wie man an Informationen über die tatsächlichen Arbeitsbedingungen gelangt – all diese Fragen bleiben wirtschaftswissenschaftlich weitgehend unbeantwortet.⁵¹ Daraus folgt: Ein der sozioökonomischen Bildung verpflichteter Unterricht kann nicht einfach nur als die direkte Verlängerung der – insbesondere ökonomischen – Fachwissenschaften erscheinen, sondern muss die Fachwissenschaften als ein Stoffauswahlkriterium neben vielen anderen auffassen.⁵²

Um es zusammenzufassen: Im Hinblick auf den Gegenstandsbereich einer sozioökonomischen Bildung ist die Frage also zunächst darauf zu richten, welche Wissensbestände welcher Disziplinen besonders geeignet erscheinen, sich mit wirtschaftlichen, wirtschaftlich bedingten und wirtschaftlich relevanten Situationen zu befassen. Sozioökonomische Bildung befreit sich weit davon, auf eine Disziplin fixiert und von ihr abhängig zu sein. Vielmehr fragt sie nach optimalen Wissensbeständen zur Betrachtung der ökonomisch-gesellschaftlichen Realität und stellt damit in skeptischer Grundhaltung die konkrete Leistungsfähigkeit der Disziplinen für die Bildung der Subjekte vorurteilsfrei auf den fachdidaktischen Prüfstand.⁵³ Ausgangspunkt für die Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte ist demzufolge in erster Linie der gesellschaftlich bestimmende Handlungskontext und nicht länger die in der wirtschaftsdidaktischen Kindheit vorgenommene monodisziplinäre Fokussierung auf die Volkswirtschaftslehre.⁵⁴

⁴⁹ Fischer/Zurstrassen 2014, S. 10

⁵⁰ Vgl. Hedtke 2006, S. 111

⁵¹ Vgl. Hedtke 2006, S. 108

⁵² Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 12

⁵³ Vgl. Hedtke 2006, S. 108f.

⁵⁴ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 10/16

2.2 Wissensform

Konsequenterweise tritt in einer sozioökonomischen Bildung eine pluralistische und interdisziplinäre Wissenschaftsorientierung an die Stelle einer monofachwissenschaftlichen Ausrichtung. Dieses Verständnis sozioökonomischer Bildung wirkt sich ohne Zweifel auch darauf aus, welche Ebenen des Wissensaufbaus als bildungsrelevant erscheinen. REINHOLD HEDTKE räumt in diesem Punkt ein, dass sozioökonomische Bildung durchaus als selbstverständlich einschließt, dass es relevante Problemfälle geben kann, die sich mit ausschließlich monodisziplinärem Begriffs- und Modellwissen adäquat betrachten lassen. Ohne sich an dieser Stelle rückwärtsgewandt mit den etablierten Routinen einer einseitig ausgerichteten ökonomischen Bildung befassen zu wollen, sieht eine sozioökonomische Bildung eine Problembearbeitung mit einem solchen ausschließlich monodisziplinären Wissen allerdings als einen Spezialfall an. Vielmehr orientiert sie sich in erster Linie konsequent an den sozialwissenschaftlichen Konzepten von Multidisziplinarität, indem sie problemorientiert Integrationswissen aus unterschiedlichen Disziplinen auswählt und zusammenführt.⁵⁵ Mit anderen Worten: Sozioökonomische Bildung pflegt ein pragmatisches Verhältnis zu wissenschaftlichem Wissen. Sie hält dieses Wissen für bildungsrelevant, sobald es einen Beitrag zur Entfaltung der Persönlichkeit, zur Orientierung in der Welt, zur Interpretation und Bearbeitung von Lebenssituationen oder kollektiven Problemlagen leistet.⁵⁶

Dieses pragmatische Verhältnis schließt dabei im Übrigen auch die Annahme ein, dass nur wer über ein strukturiertes, breites Grundlagen- und Faktenwissen im weitgehenden Sinne vorgefertigter Antworten auf bestimmte Fragestellungen verfügt, in der Lage ist, individuelle und kollektive Problemlagen zu erkennen, darüber zu reflektieren und schließlich kreative Lösungen zu finden. Deshalb bleibt die Erarbeitung eines genügend breiten, gut strukturierten deklarativen Wissens weiterhin bedeutsam.⁵⁷

Vor diesem Hintergrund tritt also deutlich in Erscheinung, dass sich sozioökonomische Bildung auf Pluralität der Wissensformen stützt und infolgedessen auf sozialwissenschaftliche, berufspraktisch-institutionale – dazu zählt das spezifische Wissen eines Schulfachs – und lebensweltliche Formen des Wissens mitsamt des subjektiven Wissens der Lernenden zurückgreift.⁵⁸ Vor allem eine konsequente Anerkennung lebensweltlicher Alltagskonzepte der Lernenden führt dazu, dass der Erwerb von lediglich trägem Wissen, das die Lernenden nicht in ihre Wissensbestände integrieren und zu dem sie im Ergebnis keinen dauerhaften Bezug her-

⁵⁵ Vgl. Hedtke 2014, S. 99f.

⁵⁶ Vgl. Hedtke 2014, S. 84

⁵⁷ Vgl. Dubs 2001, S. 5; vgl. ferner Fischer 2014, S. 39

⁵⁸ Vgl. Hedtke 2014, S. 100

stellen können, ausbleibt.⁵⁹ Als problemorientierte, kontextuale Didaktik setzt eine sozioökonomische Bildung Wissen dieser vielfältigen Wissensformen systematisch und dynamisch miteinander in Beziehung und sorgt so für seine Reflexion und Relativierung.⁶⁰ Gerade ein solches daraus resultierendes kritisches Reflexionswissen bereichert in der Vorstellung GERD-E. FAMULLAS ET AL. Lernende erheblich darin, ihre ökonomisch geprägte Lebenswelt *gestalten* zu können.⁶¹ An dieser Stelle sei übrigens an AMARTYA SEN erinnert, dem es bekanntlich darum geht, eigene vernünftige Vorstellungen von einem gelingenden Leben zu entwickeln und zu verwirklichen.⁶² Zweifellos stellt es keine große Überraschung dar, dass ein ausschließlich und allein aus dem herrschenden Mainstream der Wirtschaftswissenschaften abgeleitetes Modellwissen diesem Bestreben nicht gerecht zu werden vermag.

Vielmehr erscheint die in einer sozioökonomischen Bildung angestrebte situative und kontextuale Anwendung eines strukturierten deklarativen Wissens und damit einhergehend seine dynamische Verknüpfung zu wissenschaftlichem, pragmatischem, subjektivem Deutungs-, Handlungs- und Reflexionswissen – also eine Prozeduralisierung des Wissens – sinnvoll, um Lernende zu befähigen, nicht nur zentrale Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens im Bereich der Wirtschaft und des wirtschaftlichen Handelns zu verstehen, zu erklären und zu bearbeiten, sondern sich in der ökonomisch-gesellschaftlichen Realität zu orientieren, zu bewähren und einzumischen sowie ihre Lebenswelt nach eigenen Vorstellungen verantwortungsvoll zu gestalten.⁶³

2.3 Bildungsziele

Eng verbunden mit dem bisher Gesagten lassen sich indes die Bildungsziele einer sozioökonomischen Bildung – als normative Idealvorstellung von dem, was mit Bildung erreicht werden soll⁶⁴ – veranschaulichen. Erneut tritt in Erscheinung, dass das Konzept einer sozioökonomischen Bildung einen Kontrapunkt zu der zu beobachtenden Engführung ökonomischer Bildungsvorstellungen entlang der Vorgaben der in der Tradition der Neoklassik stehenden Wirtschaftswissenschaften setzt. TIM ENGARTNER und BALASUNDARAM KRISANTHAN weisen beispielsweise darauf hin, dass die sich auf dem Arbeitsmarkt reproduzierenden Machtasymmetrien, die Einflussnahme von Unternehmen auf politische Entscheidungsprozesse oder das immer massiver durch Werbung beeinflusste Konsumverhalten in einer allein an den Grundannahmen und Leitinteressen der Standardökonomik ausgerichteten

⁵⁹ Vgl. Weber 2014, S. 143/147; vgl. Haarmann 2014, S. 210

⁶⁰ Vgl. Hedtke 2014, S. 100

⁶¹ Vgl. Famulla u.a. 2011, S. 52

⁶² Vgl. Sen 2010, S. 253f.; vgl. ferner Neuhäuser 2013, S. 49

⁶³ Vgl. Hedtke 2014, S. 100

⁶⁴ Vgl. Hedtke/Weber 2008, S. 75

ökonomischen Bildung weitgehend unberücksichtigt bleiben. Wenn aber dem aufklärerischen Ideal unserer Zeit – und damit sei sogleich an IMMANUEL KANT erinnert – die Vorstellung eines selbstständig urteilenden und handelnden Subjekts entspringt, das gleichsam zu Autonomie und Verantwortung in der Lage ist, dann sind ohne Zweifel individuelle Perspektiven und gesellschaftliche Zusammenhänge unter Einbezug alternativer disziplinärer oder gar konkurrierender Argumentations- und Denkmuster zu ergründen.⁶⁵ Die Überschrift sozioökonomischer Bildungsziele kommt damit geradewegs zum Ausdruck: Denn sozioökonomische Bildung versteht sich in erster Linie als ökonomische Bildung unter der Zielperspektive gesellschaftlicher Mündigkeit.⁶⁶

Notwendigerweise unterliegt gesellschaftliche Mündigkeit dabei einem komplexen Verständnis, das sich aus Sicht von GÜNTER KUTSCHA in einzelne Facetten auffächern lässt und so diverse einzelne sozioökonomische Bildungsziele zum Vorschein bringt: Die Lernenden sind zu befähigen, „wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen (Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit), vernünftig begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden bedeutsame ökonomische Handlungspraxen zu entwickeln (Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit) sowie die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch abzuwägen und selbstständig zu beurteilen (Urteils- und Kritikfähigkeit)“⁶⁷.

Dieser Sicht folgend steht in einem der sozioökonomischen Bildung verpflichteten Unterricht die Förderung von Fähigkeiten im Vordergrund, die auf die Entwicklung geistiger Tätigkeiten abzielen, im Erkennen der eigenen sozialen Lebenswelt ihre Grundlagen haben, zum selbstständigen problemlösenden Denken im Kontext wirtschaftlich relevanter Entscheidungen anregen und schließlich in Bezug auf sozialetisch verallgemeinerungsfähige Werte die moralische Urteilsbildung der Lernenden anstreben.⁶⁸

Darüber hinaus ist im komplexen Konstrukt gesellschaftlicher Mündigkeit explizit der Aspekt der Handlungsfähigkeit als weiteres sozioökonomisches Bildungsziel hervorzuheben. Auch wenn der Begriff fachdidaktisch äußerst unterschiedlich konnotiert ist, so lässt sich doch in allgemeiner Form darunter verstehen, sich sozial reflektiert unter Wahrung seines Selbstbestimmungsrechtes die gesellschaftlichen Handlungsräume erschließen zu können.⁶⁹ Es erscheint hierbei äußerst sinnvoll, vor allem die Fähigkeit zur Reflexion des Handelns nach des-

⁶⁵ Vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 158f.

⁶⁶ Vgl. Haarmann 2014, S. 208

⁶⁷ Kutscha 2014, S. 74

⁶⁸ Vgl. Kutscha 2014, S. 74

⁶⁹ Vgl. Kahsnitz 2005, S. 134

sen Ausführung als entscheidenden Punkt im Verständnis von Handlungsfähigkeit hervorzuheben. Denn vorentworfene und tatsächliche Handlung können übereinstimmen, müssen es aber nicht zwingend. Warum sich Handlungsentwurf und Handlung dann aber möglicherweise voneinander unterscheiden, lässt sich erst durch reflexive Zuwendung erfahren, indem man sich die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns bewusst macht. Stellvertretend für zahlreiche Protagonisten einer sozioökonomischen Bildung halten ANDREAS FISCHER und BETTINA ZURSTRASSEN deshalb bei der Suche nach einer *besseren* ökonomischen Bildung vorrangig Ausschau nach Möglichkeiten, Lernende in Bildungsprozessen zur Reflexion und zum Nachdenken über vorhandene Handlungsräume und Denkschablonen zu befähigen.⁷⁰

In der Folge plädiert auch MORITZ PETER HAARMANN im Hinblick auf prominent vertretene Erklärungsansätze der neoklassisch geprägten Ökonomik dafür, das *Denken in Modellen* durch ein *Nachdenken über Modelle* zu ersetzen und dabei in einen Kontext zu überführen, der Wirtschaft als einen vom Menschen geschaffenen und durch ihn veränderungsfähigen gesellschaftlichen Handlungs- und Interaktionsraum begreift. Nicht zuletzt deshalb müssen Lehr-Lernprozesse unter der Zielperspektive gesellschaftlicher Mündigkeit den Lernenden die vielfältigen, oft konkurrierenden Blickrichtungen auf den Bildungsgegenstand eröffnen und sie in Unterstützung der daraus erwachsenden produktiven Irritationen dazu anregen, diese Blickrichtungen jeweils einer kritischen Reflexion zu unterziehen.⁷¹

Dementsprechend formuliert es REINHOLD HEDTKE besonders treffsicher, wenn auch er an dieser Stelle unter der Überschrift der gesellschaftlichen Mündigkeit davon ausgeht, dass Kontextualisierung und Reflexion des Denkens und Handelns als Zieldimension einer sozioökonomischen Bildung zu betrachten sind.⁷² Nicht der Nachvollzug wirtschaftswissenschaftlicher Wissensformen, sondern der kreative Umgang mit alternativen Denkansätzen und deren kritischer Vergleich stehen im Blickfeld einer sozioökonomischen Bildung.⁷³ Ein weiteres Beispiel soll das veranschaulichen: Besonders kritisch verhält sich sozioökonomische Bildung zum wirtschaftswissenschaftlich dominierenden Konzept der Rationalität. Im Unterschied zur vorherrschenden Abbilddidaktik einer unhinterfragten Ökonomik hält sie nicht am „tief verwurzelten Glauben an die rationale Beherrschbarkeit und Geordnetheit der Welt“⁷⁴ fest. Infolgedessen vermeidet sie konsequent, die Form der rationalen Entscheidung zu forcieren und so geradewegs die Flucht der Lernenden in Rationalitätsfiktionen zu fördern. Denn der individuelle Versuch, die eigene Handlungsrationalität durch stetige Kalkulation aufrechtzuerhalten,

⁷⁰ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 27

⁷¹ Vgl. Haarmann 2014, S. 218f.

⁷² Vgl. Hedtke 2014, S. 112

⁷³ Vgl. Hedtke 2013, S. 132

⁷⁴ Schimank 2006, S. 77

und der Anspruch der wirtschaftswissenschaftlichen Bildung, die dazu erforderlichen Instrumente zu vermitteln, scheitern systematisch an der Kontingenz und Komplexität der Optionen sowie an der Nichtvorhersehbarkeit der Zukunft. Statt also die Lernenden mit kostenkalkulativen Exerzitien zu beschäftigen, macht sozioökonomische Bildung diese subjektive und strukturelle Problematik vielmehr – und exakt hierin liegt ihr besonderes Selbstverständnis – zum Gegenstand der kritischen Reflexion.⁷⁵

Daraus folgt schließlich: Sozioökonomische Bildung emanzipiert sich weit davon, Lernende in ein reines *Glasperlenspiel* ohne Anschlussfähigkeit an das alltägliche Erleben von ökonomisch-gesellschaftlicher Realität zu verwickeln. Stattdessen finden individuelle Wertorientierungen, die keineswegs zwangsweise rationale Ergebnisse vorgeben, eine stärkere Berücksichtigung. Auf diese Weise ist ökonomisches Handeln in einen individuellen, sozial geprägten und kulturell konstruierten moralischen Handlungsspielraum eingebettet, der den Lernenden die Bewertung und Überprüfung des wirtschaftlichen Handelns vor dem Hintergrund einer ethisch-moralischen Berechtigung ermöglicht. In diesem Sinne identifiziert GÜNTHER SEEBER insbesondere in der Förderung eines mehrdimensionalen Menschenbildes abseits der neoklassischen Kunstfigur des *homo oeconomicus* sowie in einer normativen Reflexion des wirtschaftlichen Handelns die Abkehr von der Dominanz rationaler Entscheidungskalküle in der Ökonomie.⁷⁶

Damit wird deutlich, dass sich sozioökonomische Bildung in erster Linie auf die Suche nach Möglichkeiten begibt, den Einzelnen zu befähigen, nicht nur mit den Herausforderungen einer sich kontinuierlich ändernden Lebens- und Arbeitswelt individuell erfolgreich umzugehen, sondern zugleich in sozialem Verantwortung neue Lebensentwürfe zu konzipieren und aktiv an der Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken.⁷⁷ Das setzt – und damit sei geradewegs erneut an AMARTYA SENS Vorstellungen von einem gelingenden Leben erinnert – im Besonderen die Fähigkeit voraus, zunächst eigene Ansprüche an die Gestaltung der gesellschaftlichen Ordnungen zu entwickeln und für die Verwirklichung dieser Ansprüche sodann auch konsequent einzutreten.⁷⁸

Folgerichtig geht eine sozioökonomische Bildung unter Bezugnahme auf die Reflexion von Alternativen über die bloße, aus dem herrschenden Mainstream der Ökonomik abgeleitete Faktenvermittlung hinaus und unterstreicht vorrangig den Wandlungscharakter gesellschaftlicher und damit auch ökonomischer Rahmenbedingungen. In gedehnter Auslegung des pluralistischen Prinzips *Audiat et altera pars* – gehört werde auch der andere Teil – gehen TIM

⁷⁵ Vgl. Hedtke 2014, S. 90

⁷⁶ Vgl. Seeber 2006, S. 30f.

⁷⁷ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 26f.

⁷⁸ Vgl. Haarmann 2014, S. 209

ENGARTNER und BALASUNDARAM KRISANTHAN dabei im Übrigen noch einen Schritt weiter und vertreten die Ansicht, dass Lernende alternative Positionen nicht nur skizzieren, respektieren und entwerfen, sondern durch das Denken in Alternativen eine Utopiefähigkeit im Hinblick auf unkonventionelle Ideen des gesellschaftlichen Zusammenlebens entwickeln sollen.⁷⁹ Zum Schluss ist die Frage, welche Bildungsziele sich mit einer sozioökonomischen Bildung verbinden lassen, pointiert also damit zu beantworten, dass nicht wirtschaftswissenschaftliche Theorien, sondern vielmehr ihre Überführung in bildungsrelevante Kategorien in Richtung Persönlichkeitsentwicklung, Aneignung wissenschaftlicher und kultureller Traditionen, Bewältigung praktischer Lebensanforderungen oder aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben den Sinn ökonomischer Bildung kennzeichnen.⁸⁰

2.4 Didaktische Prinzipien

Ausgehend von den bisherigen Erkenntnissen besteht somit kein Zweifel daran, dass eine moderne, zukunftsorientierte ökonomische Bildung idealerweise dazu beiträgt, ein Verständnis für Vielschichtigkeit, Komplexität, Unschärfen und Widersprüchlichkeiten ökonomisch-gesellschaftlicher Entwicklungen zu entfalten. Es gilt, die komplexen Phänomene gemeinsam mit den Lernenden zu erfassen, zu ordnen und zu systematisieren, ohne sie dabei jedoch lediglich aus der beschränkten Ladentischperspektive in Buchhaltermanier zu vereinfachen, um sie am Ende verwalten und archivieren zu können.⁸¹ Vor diesem Hintergrund stellt sich daher die Frage, welche didaktischen Prinzipien als leitende Orientierungsgrundsätze für die konkrete Gestaltung eines der sozioökonomischen Bildung verpflichteten Unterrichts als zielführend hervortreten.⁸²

Erstens: Eine sozioökonomische Bildung greift maßgeblich auf das Prinzip der Multiperspektivität zurück. Denn bekanntermaßen besteht die Freiheit des Denkens darin, dass man zwischen unterschiedlichen Denkweisen wählen kann. Gerade die verschiedenen Sichtweisen auf die Dinge sind es, die diese jeweils in einem anderen Licht erscheinen lassen. Es zeigt sich: Das Denken verändert die Dinge.⁸³ In zeitgemäßen Lehr-Lernprozessen muss es daher darum gehen, konkurrierende Erklärungsansätze zuzulassen, statt einem einzelnen Ansatz das Monopol zu verleihen sowie zwischen geeigneten Denkweisen wählen zu können, statt sich durch eine stromlinienförmige Präsentation einer einzelnen Betrachtungsweise bevormunden

⁷⁹ Vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 172f.

⁸⁰ Vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 159

⁸¹ Vgl. Fischer 2014, S. 35

⁸² An dieser Stelle ist es nicht die Absicht, eine vollständige Auflistung aller weitestgehend relevanten didaktischen Prinzipien vorzunehmen. Im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit erscheint es stattdessen angebracht, in erster Linie die didaktischen Prinzipien herauszustellen, die ausgehend von allen bisher verdeutlichten Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung als zentral in Erscheinung treten. Die vorgenommene Reihenfolge entspricht dabei keiner Prioritätensetzung.

⁸³ Vgl. Hedtke 2008b, S. 5f.

zu lassen.⁸⁴ Daraus folgt: Wer auf diese Weise frei im Denken ist, ist fähig, den geistigen Wahrnehmungsraum zwischen dem *Selbst* und der *Welt* derart aktiv zu gestalten, dass sich beide Seite wechselseitig zu ändern beginnen. Die Transformation der eigenen Wahrnehmung mitsamt den mitwirkenden Haltungen und Einstellungen ermöglicht es, Wirklichkeitsvollzüge neu zu entdecken, zu gestalten und zu verändern – wir bilden uns in schöpferischer Weise.⁸⁵ Zugleich bedeutet Multiperspektivität in diesem anthropologischen Verständnis jedoch nicht, Lernenden die Brille der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft einfach abzulegen, um sie durch eine andere zu ersetzen. Eine in diesem Sinne der Multiperspektivität verpflichtete sozioökonomische Bildung sieht sich nach Ansicht von SILJA GRAUPE eher vor die Aufgabe gestellt, den Einzelnen zu befähigen, seine geistige Brille bewusst und stetig zu schleifen, sich also unter Beachtung der Beziehung zu Mitmenschen selbst zu bilden. Voraussetzung dafür ist, Lernende im Unterricht in die Lage zu versetzen, erstens kognitiv immer wieder den Ort zu wechseln, um so andere Perspektiven selbst einzunehmen und zu überprüfen sowie zweitens diese Perspektiven dann nicht nur anzuerkennen, sondern auch gedanklich in ein Verhältnis zu eigenen Standpunkten zu setzen.⁸⁶ Dabei geht es nicht darum, einfach nur staunend zur Kenntnis zu nehmen, dass sich die Welt aus einer eher ungewohnten Perspektive auf andere Weise darstellt. Es geht vielmehr um eine ernstgemeinte Aufklärung, das heißt darum, wie wir uns die verschiedenen Perspektiven im Denken selbsttätig und bewusst erarbeiten können. Mit anderen Worten: Es gilt, eine fragende Haltung der Lernenden anzuregen, welche immer wieder neu einen Möglichkeitsraum nicht nur für alternative Antworten, sondern in erster Linie für immer neue Fragen eröffnet.⁸⁷

Zweitens: Eng mit dem Prinzip einer multiperspektivischen Sicht auf die Dinge verbunden, ist das fachdidaktische Prinzip des Pluralismus. Im Unterschied zur vorausgegangenen anthropologischen Lesart von Multiperspektivität soll an dieser Stelle jedoch in Anlehnung an REINHOLD HEDTKE ein pragmatisches Verständnis von Pluralismus zum Ausdruck gebracht werden. Das bedeutet: Mit Blick auf Wirtschaft und wirtschaftliches Handeln geht sozioökonomische Bildung – wie wir wissen – von einer Pluralität der Selbstverständnisse, Vorstellungen, Modelle, Methoden, Rationalitäten, Werte, Urteilkriterien usw. aus. *A priori* bevorzugt sie aus diesem Grund keine bestimmte Methodologie oder Theorie. Im Gegenteil: Multiparadigmatisches Denken bildet den Kern einer sozioökonomischen Didaktik. Mit welchen Denkwei-

⁸⁴ Vgl. Hedtke 2008b, S. 8

⁸⁵ Vgl. Graupe 2013, S. 158

⁸⁶ Vgl. Graupe 2013, S. 158-160

⁸⁷ Vgl. Graupe 2013, S. 161

sen sich die Lernenden im Unterricht auseinandersetzen, hängt deshalb in erster Linie von den Bildungszielen in der jeweiligen Situation und den zu bearbeitenden Problemstellungen ab.⁸⁸

Daraus ergibt sich: Ein der sozioökonomischen Bildung verpflichteter Unterricht macht sich den wissenschaftlichen Pluralismus in konkreter Weise zum Prinzip, indem er alternative Zugänge anerkennt, thematisiert und produktiv umkehrt. Diese Zugänge werden zunächst gezielt in ein kompetitives oder komplementäres Verhältnis zueinander gesetzt und von den Lernenden anschließend im Vergleich hinsichtlich ihrer Kontroversität und Leistungsfähigkeit kritisch überprüft.⁸⁹ Indem die Lernenden auf diese Weise befähigt werden, zwischen unterschiedlichen Werkzeugen zu wählen und ihre Wirkungen abwägend auszuprobieren, unterstützt das pluralistische Selbstverständnis sozioökonomischer Lehr-Lernprozesse am Ende ebenfalls die Freiheit des Denkens.⁹⁰

Drittens: Wissenschaftlicher Pluralismus steht indes Seite an Seite mit dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung. Sozioökonomische Bildung pflegt bekanntlich ein pragmatisches Verhältnis zu wissenschaftlichem Wissen und greift – in Abhängigkeit seines Beitrags zur Entfaltung der Persönlichkeit, zur Orientierung in der Welt, zur Interpretation und Bearbeitung von Lebenssituationen oder kollektiven Problemlagen – auf Wissensbestände unterschiedlicher fachwissenschaftlicher Disziplinen zurück.⁹¹ Dabei gilt: „Dass man den schwierig abzugrenzenden Gegenstand ‚Wirtschaft‘ nicht zum Privateigentum einer Disziplin erklären kann, ist trivial“⁹². Schließlich wissen wir, dass die ökonomisch wissenschaftliche Perspektive nur eine Sichtweise auf die ökonomisch-gesellschaftliche Wirklichkeit darstellt.⁹³ Deshalb werden in einem sozioökonomischen Unterricht in Anlehnung an das Prinzip der interdisziplinären Wissenschaftsorientierung Modelle und Denkansätze der Ökonomik weder ausschließlich noch unkritisch betrachtet. Vielmehr gilt es, Lernenden im Unterricht immer auch eine Einsicht in den Weg der Erkenntnisgewinnung zu ermöglichen, sie diesen mit anderen Wegen vergleichen und schließlich in ihren Grenzen kritisch reflektieren zu lassen. Auf diese Weise werden Lernende konkret in die Lage versetzt, nicht nur auf den ersten Blick angemessene ökonomische Konzepte heranzuziehen, sondern multiparadigmatische und pluralistische, dadurch zumeist konkurrierende Konzepte nach ihrer Anwendung sowie in ihren Auswirkungen und Beschränkungen zu beurteilen.⁹⁴ Im Sinne eines kontroversen sowie kritisch-reflexiven Umgangs mit wissenschaftlichen Erkenntnissen werden Lernende in der Fol-

⁸⁸ Vgl. Hedtke 2014, S. 104/106

⁸⁹ Vgl. Hedtke 2014, S. 107

⁹⁰ Vgl. Hedtke 2014, S. 84

⁹¹ Vgl. Hedtke 2014, S. 84

⁹² Hedtke 2014, S. 96

⁹³ Vgl. Weber 2014, S. 142f.

⁹⁴ Vgl. Weber 2014, S. 143

ge davor bewahrt, sich der Ökonomik als einzige disziplinäre Partialperspektive zu unterwerfen und zugleich deren Normativität unhinterfragt zu übernehmen.⁹⁵

Viertens: Geradewegs als bestimmendes Relevanzkriterium innerhalb des Prinzips der interdisziplinären Wissenschaftsorientierung erweist sich in einer sozioökonomischen Bildung der Problembezug. Denn wissenschaftliches Wissen tritt bekanntermaßen nur unter der Voraussetzung als bildungsrelevant in Erscheinung, wenn es dazu beiträgt, typische kollektive oder individuelle Problemstellungen zu beschreiben und zu bearbeiten. Auf diese Weise legitimiert sozioökonomische Bildung ihren Bildungsanspruch aus der Existenz kollektiver und individueller Problemlagen, nicht aus dem Geltungsanspruch wissenschaftlicher Disziplinen⁹⁶ – und folgt somit schließlich der Vorstellung des Philosophen KARL R. POPPER: *Alles Leben ist Problemlösen*. Zwar verbindet POPPER damit zunächst die Lösung technischer Probleme, sieht darin jedoch in gleicher Weise eine allgemeine Einstellung, die sich auch auf unser Alltagsleben bezieht. Er beschreibt hierdurch einen ureigenen Handlungsmodus und eine Grundtatsache menschlichen Daseins – nämlich das Bearbeiten und Lösen von Problemsituationen.⁹⁷

Demzufolge steht die Auseinandersetzung mit realen Problemlagen im Zentrum eines der Problemorientierung verpflichteten sozioökonomischen Unterrichts. Dabei gilt es für Lernende, die Prinzipien und Entscheidungsgrundlagen der Wirtschaft und des wirtschaftlichen Handelns in ihrer sozialen, kulturellen und historischen Kontextbezogenheit zu erkennen, zu reflektieren und zu kritisieren. Statt wirtschaftswissenschaftliche Modelle zu reproduzieren, befassen sich Lernende im Sinne eines pragmatischen Umgangs anwendungs- und problemorientiert mit wissenschaftlichen – darunter auch wirtschaftswissenschaftlichen – Beiträgen zur Lösung exemplarischer ökonomisch-gesellschaftlicher Problemstellungen – etwa der Ausbreitung prekärer Beschäftigungsverhältnisse oder der weltweit wachsenden sozialen Ungleichheit.⁹⁸ Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang im Übrigen, dass die Problemstellungen zum einen dem Gebot der Exemplarität folgen, nach dem sie einen praxisbedeutsamen Ausschnitt der Wirklichkeit repräsentieren, und sich zum anderen dem Gebot des Lebensweltbezugs verpflichten, wonach sie in subjektiv bedeutsamer Weise an die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Lernenden anknüpfen.⁹⁹

Vor diesem Hintergrund lässt eine konsequente Berücksichtigung des Prinzips der Problemorientierung schließlich unmittelbar ein induktives Vorgehen zu. Das heißt: Aufgrund der konkreten Auseinandersetzung mit exemplarischen Problemfällen – ausgehend von der Erfah-

⁹⁵ Vgl. Hedtke 2014, S. 107

⁹⁶ Vgl. Hedtke 2014, S. 84/99

⁹⁷ Vgl. Popper 1994, S. 257; vgl. Kirchgässner 2002, S. 570

⁹⁸ Vgl. Famulla u.a. 2011, S. 53

⁹⁹ Vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 165f.

rungswelt der Lernenden – werden Erkenntnisse ermöglicht, durch die eine Verallgemeinerung erleichtert und allgemeine Gesetzmäßigkeiten nachvollziehbarer werden.¹⁰⁰ In dieser Vorgehensweise findet ein sozioökonomischer Unterricht weniger in Form direkter Instruktion statt, sondern eröffnet Raum für eigene konstruktive kognitive Anstrengungen. Zwar spiegeln dabei derart eigene Konstruktionen und Modellierungen der Lernenden die wissenschaftlichen Beiträge und Wissensbestände zur Lösung ökonomisch-gesellschaftlicher Problemstellungen – GERHARD GERDSMEIER spricht in diesem Zusammenhang von Fremdmodellierungen – niemals präzise wider. Dennoch unterstützen sie die Lernenden erheblich darin, die vorgefertigten Fremdmodellierungen zu durchdringen, indem sie sie als eine mögliche Konstruktion, sowohl mit Stärken als auch Schwächen, in Bezug zu ihren eigenen Modellierungen setzen. Sobald – vereinfacht dargestellt – sich die Unterschiedlichkeit zwischen Eigen- und Fremdmodellierung herauskristallisiert, werden allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Fremdmodellierungen unmittelbar begreiflich.¹⁰¹ An dieser Stelle mag es kaum verwundern, dass sich GÜNTER KUTSCHA vor allem deshalb für ein solches induktives Vorgehen bei der Beobachtung und Bearbeitung ökonomisch-gesellschaftlicher Problemlagen im Rahmen sozioökonomischer Bildung ausspricht.¹⁰²

Fünftens: Nicht zuletzt indem bei der problemorientierten Auseinandersetzung mit realen Herausforderungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens unmittelbar auf einen ureigenen Handlungsmodus und eine Grundtatsache menschlichen Daseins sowie auf die Erfahrungswelt der Lernenden rekurriert wird, sieht sich sozioökonomische Bildung in vorwiesender Weise den lernenden Personen verpflichtet und versteht Subjektorientierung als elementares didaktisches Prinzip. Sozioökonomische Bildung betrachtet ökonomisches Handeln als sinnhaft-interpretatives Handeln aus einer Vielfalt an Motiven und Wertvorstellungen und erkennt deshalb die je individuellen Handlungs- und Entscheidungsgründe der Subjekte an. Statt des homogenen *homo oeconomicus* entsprechen Subjekte eher pluralen Akteuren, die in der Vorstellung eines kulturalistischen Weltbildes mit veränderbaren Identitäten in unterschiedlichen sozialen Feldern vielfältigen Handlungslogiken und verschiedenen Reflexivitätsformen im Handeln folgen. Daraus schließt REINHOLD HEDTKE: Das ökonomische Denken und Handeln der Subjekte ist grundsätzlich multimotivisch angelegt und kann nicht allein und vorrangig auf Maximierung oder Optimierung von Nutzen und Gewinn reduziert werden.¹⁰³

Deshalb dürfen Lernende durch einen in diesem Sinne am Subjekt orientierten sozioökonomischen Unterricht nicht dazu gezwungen werden, ihre persönlichen Motive und ihre wirtschaft-

¹⁰⁰ Vgl. Köck/Ott 1994, S. 322

¹⁰¹ Vgl. Gerdsmeyer/Fischer 2003, S. 178

¹⁰² Vgl. Kutscha 2014, S. 75f.

¹⁰³ Vgl. Hedtke 2014, S. 85

liche Lebenssituation allein und ausschließlich in der Sichtweise eines methodisch angeleiteten Optimierungskalküls zu begreifen.¹⁰⁴ In modernen Lehr-Lern-prozessen, die dem Zeitgeist derartiger Rationalitätsfiktionen nicht unkritisch erliegen wollen, muss es stattdessen darum gehen, produktiv gewendet den Sinn und die Bedeutung ebensolcher Rationalitätsfiktionen hinsichtlich der lebensweltlichen Handlungsspielräume und Verwirklichungschancen des Einzelnen herauszustellen.¹⁰⁵ Mit anderen Worten: Sozioökonomische Bildung trägt zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden durch eine reflektiert-distanzierte und kritisch-evaluative Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Paradigmen einer Welt, in der sie leben, bei.¹⁰⁶ Durch ein kommunikatives und kritisches Hinterfragen einseitiger subjektiver und kollektiver Sinnsetzungen wird den Lernenden am Ende ermöglicht, eigene Handlungsspielräume selbst zu verbessern, Chancen zu nutzen und das eigene Leben verantwortungsvoll zu gestalten.¹⁰⁷

Um es abzuschließen: Die vorangegangenen Überlegungen und Erkenntnisse zeichnen ohne Anspruch auf Vollständigkeit ein erstrebenswertes Bild einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten ökonomischen Bildung. Der Sinn einer sozioökonomischen Bildung rekuriert dabei unmittelbar auf die Freiheit im Denken. Denn *das Denken verändert die Dinge*. Dabei steht sozioökonomische Bildung in einer wirtschaftsdidaktischen Tradition, die sie stark machen und modernisieren will, die an das etablierte Selbstverständnis der Bildungspraxis anschließt und sich in erster Linie dem Orientierungsbedürfnis der Lernenden in der heutigen Gesellschaft verpflichtet sieht. Indem sie dezidiert pluralistisch vorgeht und Vereinseitigung und Vereinnahmung verhindert, stärkt sie die Subjekte und tritt am Ende geradewegs für ihre *Freiheit im Denken* ein.¹⁰⁸

¹⁰⁴ Vgl. Hedtke 2014, S. 85

¹⁰⁵ Vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 167

¹⁰⁶ Vgl. Hedtke 2014, S. 91

¹⁰⁷ Vgl. Weber 2014, S. 138f.

¹⁰⁸ Vgl. Hedtke 2014, S. 111f.

3 Lernen in Lernfeldern: Konzeptionelle Annäherungen an den Lernfeldansatz des berufsbezogenen Unterrichts in der Berufsschule

Den Schauplatz der fachdidaktischen Debatte um eine *bessere* ökonomische Bildung vorerst verlassend, richtet sich das Interesse nunmehr auf eine konzeptionelle Annäherung an die Grundlinien des Lernfeldansatzes des berufsbezogenen Unterrichts in der Berufsschule. Um es vorweg zu nehmen: Auffallend im Vergleich zum vorherigen Kapitel ist, dass sich die Sprache im fachdidaktischen Diskurs zur Lernfeldorientierung deutlich in Richtung einer technokratischen Ausdrucksweise verändert.

Doch zunächst der Reihe nach: Nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) ist im Jahr 1996 mit dem Lernfeldkonzept eine neue Struktur der schulischen Curricula festgelegt worden, die für viele einen Meilenstein in der beruflichen Bildung verkörpert. Denn im Vergleich zum traditionellen fächerorientierten Unterricht stellt der Lernfeldansatz eine Umkehrung der Perspektive dar. Der Unterricht wird nicht länger ausgehend von der fachwissenschaftlichen Theorie in traditionellen Fächern organisiert, sondern in Form von Lernfeldern vorstrukturiert, die sich entlang beruflicher Problemstellungen aus beruflichen Handlungsfeldern ableiten. Auf dieser Grundlage gilt es, das für die berufliche Handlungsfähigkeit erforderliche Wissen zu erwerben.¹⁰⁹

Hintergrund des fundamentalen curricularen Richtungswechsels ist, dass sich der Lernort Berufsschule in den 1990er Jahren insbesondere seitens der Wirtschaftsverbände und -kammern starker Kritik im Hinblick auf eine Verbesserung der Verknüpfung des situierten Lernens im Betrieb und des systematischen Lernens in der Berufsschule ausgesetzt sah.¹¹⁰ Mit anderen Worten: Der Ruf nach einer stärkeren Vernetzung von Theorie und Praxis wurde laut.¹¹¹ Gleichzeitig bestand die Herausforderung darin, eine pragmatische Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen zu geben – beispielsweise auf die zunehmende Kluft zwischen der Lebenswelt der Lernenden und den berufs- und arbeitsweltlichen Anforderungen oder die mit der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche verbundene Obsoleszenzanfälligkeit gelehrten Wissens.¹¹² Der traditionelle fachimmanente, sich allein am logischen Aufbau einer *Sache* orientierende Unterricht schien in diesem Zusammenhang nicht mehr zeitgemäß und erst recht nicht zukunftsorientiert. Aus diesem Grund setzte sich schließlich die Einsicht durch, dass die Lernortkooperation zwischen Berufsschule und Betrieb im System der dualen Berufsausbildung in erster Linie in didaktisch-curricularer Hinsicht verbessert werden musste. Der erste Schritt in diese Richtung bestand darin, den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule

¹⁰⁹ Vgl. KMK 2011, S. 10

¹¹⁰ Vgl. Tramm 2003, S. 3

¹¹¹ Vgl. KMK 2011, S. 10

¹¹² Vgl. Berger/Diehl 2000, S. 7; vgl. Fischer 1999, S. 383

nicht länger an einer vorrangig wissenschaftsdisziplinär begründeten Fächerung und Inhaltsstrukturierung auszurichten, sondern ihn auf die berufliche Handlungslogik zu beziehen.¹¹³

Zur Herstellung dieses beruflichen Handlungsbezugs erweist sich indes der im Lernfeldansatz substantielle Gedanke der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung von grundlegender Relevanz. Denn insbesondere im Bereich der integrativen Prozessorientierung liegen die modernen betrieblichen Herausforderungen. So konstatiert GÜNTER PÄTZOLD etwa, dass hierarchische, strukturstarre, in der Tradition des Taylorismus stehende Organisationsbilder längst von Unternehmens- und Produktionskonzepten abgelöst werden, die auf flachen Hierarchien, Teamarbeit und erheblich mehr Eigenverantwortung beim Planen, Ausführen und Evaluieren einer prozessorientierten Leistungserstellung aufbauen. Ohne Zweifel hat dieser strukturelle Wandel dabei Auswirkungen auf die Anforderungen an Arbeitsplätze und Stellenprofile. Von den Mitarbeitern werden beispielsweise verstärkt generelle kognitive Kompetenzen, analytisches und vernetztes Denken, selbstständiges Problemlösen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie Verantwortungsbewusstsein erwartet.¹¹⁴ Was heute zwar fast schon wie leere Worthülsen anmutet, hat selbstverständlich auch Einfluss auf den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. Dieser soll sich nämlich folgerichtig nicht mehr auf das Vermitteln fachlicher Inhalte beschränken, sondern verstärkt Fähigkeiten fördern, die unter dem Schlagwort einer umfassenden *Handlungskompetenz* prominent in Erscheinung treten.¹¹⁵ Der Lernfeldansatz der KMK ist deutlich in diesem Sinne konzipiert und so als curriculare Grundlage eines handlungs- und problemorientierten beruflichen Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements aufzufassen.¹¹⁶

Von diesem Verständnis ausgehend werden im Folgenden die konzeptionellen Grundlinien des Lernfeldansatzes des berufsbezogenen Unterrichts in der Berufsschule entlang der kategorialen Einteilung in *Gegenstandsbereich*, *Wissensform*, *Bildungsziele* und *didaktische Prinzipien* strukturiert betrachtet – wenngleich analog zum vorherigen Kapitel auch sie sich untereinander oftmals überschneiden und wechselseitig bedingen.

3.1 Gegenstandsbereich

Aus dem bisher Gesagten wird bereits sehr deutlich, dass die KMK mit der Durchsetzung lernfeldstrukturierter Rahmenlehrpläne in der beruflichen Bildung den Aspekt der Handlungsbedeutsamkeit des Lernens stark ins Blickfeld rückt. Ohne der Frage nach den Bildungszielen vorwegzugreifen, ist in diesem Zusammenhang folgerichtig festzuhalten, dass die För-

¹¹³ Vgl. Tramm 2003, S. 3

¹¹⁴ Vgl. Pätzold 2000, S. 128

¹¹⁵ Vgl. Pätzold 2000, S. 128; vgl. ferner KMK 2011, S. 10

¹¹⁶ Vgl. Tramm 2003, S. 3

derung und der Erwerb einer umfassenden Handlungskompetenz damit im Mittelpunkt des pädagogischen Wirkens stehen.¹¹⁷ Zugleich führt die Betonung der Handlungssystematik in der Praxis oftmals dazu, dass die Lernfeldorientierung einerseits als ausschließliche Orientierung an konkreten betrieblichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen missverstanden und andererseits in einen Gegensatz zur Fachsystematik gestellt wird.¹¹⁸ Unmittelbar vor diesem Hintergrund ergibt sich im Hinblick auf den Gegenstandsbereich lernfeldorientierter Lehr-Lernprozesse daraus die Frage, ob berufsschulische Lehrpläne weiterhin – zumindest in Teilen – noch fachsystematisch zu strukturieren sind oder ob eher die apodiktisch-polemische Aussage der früheren Bildungsreferenten der KMK GERNOT G. HERRMANN und KLAUS ILLERHAUS Geltung haben soll:¹¹⁹ „Was es nicht mehr geben wird, sind Lernfelder, die lediglich reduzierte Abbilder der akademischen Fachdisziplinen darstellen“¹²⁰. Ohne in diesem Spannungsfeld zwischen Fach- und Handlungssystematik auf einzelne Positionen einzugehen, gilt grundsätzlich, dass zum einen eine einseitig-radikale Umorientierung der Berufsschulcurricula in Richtung Handlungssystematik etwa im Sinne einer ausschließlichen Orientierung am betrieblichen Geschäftsgang als nicht erstrebenswert erscheint.¹²¹ Zum anderen soll auf eine fachsystematische Vollständigkeit gleichwohl bei Wahrung von Überblick und Systematik verzichtet werden.¹²² In dieser Weise wird deutlich, dass es am Ende um Möglichkeiten gehen muss, das Lernfeldkonzept als Leitlinie für eine gleichberechtigte Integration von Fach- und Handlungssystematik zu verstehen. Daraus lässt sich schließlich die breite Forderung nach einer Kombination beider Relevanzkriterien für die Festlegung des Gegenstandsbereichs ableiten.¹²³

Substanziell bietet der Lernfeldansatz dazu in der Tat Möglichkeiten. Denn Lernfelder sind als curriculare Einheiten konzipiert, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind.¹²⁴ Die Bezugnahme zu beruflichen Tätigkeitsfeldern wird so zunächst zum Kriterium für die Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte. Wer allerdings den Lernfeldansatz lediglich im Sinne einer banalen Orientierung an berufspraktischen Geschäftsprozessen zu interpretieren versucht, argumentiert verkürzt.¹²⁵ Denn im Lernfeldansatz wird zugleich die Notwendigkeit betont, die Arbeits- und Geschäftsprozesse im Rahmen beruflicher Handlungsfelder aus einer originär didaktischen Perspektive zu reflektieren.¹²⁶ Unter diesem

¹¹⁷ Vgl. KMK 2011, S. 10

¹¹⁸ Vgl. Lisop 1999, S. 40

¹¹⁹ Vgl. Backes-Haase 2002, S. 181

¹²⁰ Herrmann/Illerhaus 2000, S. 107

¹²¹ Vgl. Backes-Haase 2002, S. 181

¹²² Vgl. Pätzold 2000, S. 124

¹²³ Vgl. Backes-Haase 2002, S. 182

¹²⁴ Vgl. KMK 2007, S. 17

¹²⁵ Vgl. Lisop 1999, S. 41

¹²⁶ Vgl. Tramm 2003, S. 3f.; vgl. ferner KMK 2007, S. 17

Aspekt verdient der folgende Hinweis der KMK auf den Wissenschaftsbezug als weiteres Kriterium für die Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte besondere Beachtung: „[I]n Abgrenzung und zugleich notwendiger Ergänzung der betrieblichen Ausbildung [ist es] unverzichtbare Aufgabe der Berufsschule, die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse im Rahmen der Handlungssystematik auch in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften zu stellen“¹²⁷. Deutlich kommt auf diese Weise zum Ausdruck, dass der Berufsschulunterricht zwar am Arbeits- und Geschäftsprozess ansetzen, sich allerdings keinesfalls nur in dessen begrifflichen Paraphrasierung erschöpfen soll.¹²⁸

Mit der Sichtweise FRANZ BERNARDS lassen sich die Überlegungen zum Gegenstandsbereich eines lernfeldbezogenen Unterrichts schließlich auf den Punkt bringen: Die inhaltliche Gestaltung von Lehr-Lernprozessen nach Lernfeldern erfährt ihre besondere Prägung durch die Orientierung an beruflichen Anforderungs- und Handlungsstrukturen, die sogleich nur über eine Akzentuierung der berufsrelevanten fachwissenschaftlichen Inhalte zu erreichen ist. Im Zuge einer Akzentuierung wird nach jenen fachwissenschaftlichen Wissensbeständen gefragt, die sich hinsichtlich der Anforderungen in dem jeweiligen Handlungsfeld der beruflichen Praxis und der Anforderungen in anderen Lernfeldern des Berufes ergeben und somit besonders geeignet erscheinen. Bei der Bestimmung dieser Anforderungen geht es im Übrigen nicht nur um solche, die das gegenwärtige Handlungsfeld kennzeichnen, sondern auch um solche die aufgrund rascher Entwicklungen von Arbeitsorganisation, Unternehmenskonzepten etc. perspektivisch zu erwarten sind.¹²⁹

Am Ende kann mit Verweis auf die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung in Anlehnung an TADE TRAMM resümierend festgehalten werden, dass die substanzielle Idee der Prozessorientierung in kaufmännischen Lehr-Lern-Arrangements unter dem Verständnis qualifizierter kaufmännischer Fallbearbeitung und zukunftsöffener Kompetenzen nicht lediglich bei der Rekonstruktion von Arbeitsprozessen auf der operativen Ebene verharren kann, sondern die Einbettung dieser Tätigkeiten im Gesamtzusammenhang unternehmerischer Ziel-, Gestaltungs- und Strategieentscheidungen mit reflektieren muss. Vor diesem Hintergrund löst sich der scheinbare Widerspruch von Fach- und Handlungssystematik im Zielbereich idealerweise weitestgehend auf. Denn folgt man einem solchen mehrdimensionalen beruflichen Qualifikationsverständnis und führt dementsprechend Aspekte des operativen, strategischen und normativen Managements zusammen, so ist dies nur unter Einbezug von Wissensbeständen der

¹²⁷ KMK 2011, S. 10

¹²⁸ Vgl. Tramm 2003, S. 4

¹²⁹ Vgl. Bernard 2000, S. 100f.; vgl. ferner KMK 2011, S. 10

wissenschaftlichen Betriebswirtschafts- bzw. Managementlehre zu leisten.¹³⁰ Mehr noch sogar: Eine Betrachtungsweise, die am Ende über die Perspektive einer einzelnen – in diesem Fall betriebswirtschaftlichen – Fachwissenschaft hinausgeht, erweist sich aus Sicht der KMK als unmittelbar erforderlich, wenn man die Mehrdimensionalität, die qualifizierte kaufmännische Handlungsabläufe beispielsweise auch vor dem Hintergrund einer sozialen und ökologischen Verantwortung kennzeichnet, indes auch auf ethische, ökologische, soziale, rechtliche, politische Aspekte etc. ausweitet.¹³¹

3.2 Wissensform

Dieses Verständnis eines mehrdimensionalen beruflichen Qualifikationsprofils wirkt sich natürlich auch auf die Anforderungen an die Wissensstruktur der Lernenden aus. Grundsätzlich gilt: Der Wissenserwerb im Lernfeldansatz ist kein Selbstzweck, sondern steht im funktionalen Dienste des Kompetenzaufbaus. Berücksichtigt man dabei erneut, dass die Förderung einer umfassenden Handlungskompetenz im Blickfeld des pädagogischen Wirkens steht, dann muss es für Lernende folgerichtig darum gehen, Wissen zu erwerben, das zur Entwicklung jener Handlungskompetenz beiträgt.¹³²

Sich in diesem Zusammenhang an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen – wie vom Lernfeldansatz bekanntlich vorgesehen – zu orientieren, kann allerdings – auch im Hinblick auf das Spannungsfeld zwischen Fach- und Handlungssystematik – nicht bedeuten, sich allein und ausschließlich auf die Struktur von Alltagserfahrungen bzw. auf das subjektive berufliche Alltagswissen der Lernenden zu beziehen. Schließlich dient Alltagswissen in erster Linie zur Bewältigung von Aufgaben, wie sie im Alltag von Nicht-Fachleuten vorkommen. Zwar bietet es Sicherheit für Alltagshandlungen. Das heißt: Der Handelnde muss bei einem auftretenden Problem nicht lange überlegen, sondern kann sich auf dieses Wissen beziehen. Es offenbart allerdings seine Grenzen, wenn es nicht mehr ausreicht, um komplexe, nicht-alltägliche Probleme zu definieren und zu lösen.¹³³

Daher ist es erforderlich, das subjektive berufliche Alltagswissen der Lernenden zu systematisieren und in Sprache zu fassen. Dabei helfen fachwissenschaftliche Begriffe, Kategorien und Prinzipien.¹³⁴ Dies wird zugleich umso deutlicher, wenn man weiterhin vom mehrdimensionalen beruflichen Qualifikationsprofil im Sinne von TADE TRAMM ausgeht. Denn ein nicht zuletzt in dieser Form sehr anspruchsvolles und komplexes Handeln ist auch auf wissenschaftliche Erkenntnisse angewiesen. Deshalb müssen lernfeldbezogene Lehr-Lernprozesse nach wie

¹³⁰ Vgl. Tramm 2003, S. 21

¹³¹ Vgl. KMK 2011, S. 10

¹³² Vgl. Tramm 2003, S. 3

¹³³ Vgl. Pätzold 2000, S. 132f.

¹³⁴ Vgl. Pätzold 2000, S. 132

vor auch den Erwerb wissenschaftlichen Wissens ermöglichen.¹³⁵ Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen – insbesondere der Forderung nach einer gleichberechtigten Integration von Fach- und Handlungssystematik – kann allerdings kein Zweifel daran bestehen, dass wissenschaftliches Wissen im Lernfeldansatz hauptsächlich nur dann als bildungsrelevant in Erscheinung tritt, wenn es grundlegend in beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen eingebunden ist.¹³⁶ Fehlen etwa konkrete Problemlösesituationen, in denen es von Lernenden erworben und erprobt werden kann, und werden stattdessen im Unterricht abstrakte Begriffe und Strategien thematisiert, ist die Trägheit wissenschaftlichen Wissens insbesondere in betrieblichen Anwendungssituationen vorprogrammiert. Denn je allgemeiner ein Begriff definiert und eine Methode beschrieben ist, desto schwieriger wird es für Lernende, eine Instanz dafür in ihrer Berufs- und Lebenswelt zu finden oder die Methode in einer spezifischen Lebenssituation anzuwenden. Bei der inhaltlichen Bestimmung des wissenschaftlichen Wissens gilt es deshalb, die disziplinären Wissens Elemente stets an empirischen berufspraktischen Erfahrungen zu akzentuieren.¹³⁷

Unmittelbar im Zuge dieser Verknüpfung von Alltags- und Wissenschaftswissen werden Lernende schließlich befähigt, ein Professionswissen zu entwickeln. Es unterscheidet sich vom wissenschaftlichen Wissen darin, dass in wesentlich höherem Maße empirische Erfahrungen von Relevanz sind. Gleichzeitig geht es aber weit über das berufliche Alltagswissen der Lernenden hinaus. Nach Auffassung von GÜNTER PÄTZOLD kennzeichnet Professionswissen ein Wissen, das die Aufgabe hat, im beruflichen Kontext Handlungssicherheit auch in komplexen Problemlagen und mehrdimensionalen Entscheidungssituationen zu ermöglichen. Als Strukturwissen besteht es aus Beständen der folgenden Wissensarten: I) Deklaratives Wissen als wissenschaftlich abgesicherte Informationen über das Handlungsfeld und Wissen über Zusammenhänge im Handlungsfeld, II) prozedurales Wissen als Wissen über die angemessenen Vorgehensweisen zur Bewältigung von Problemen im beruflichen Handlungskontext sowie III) Reflexionswissen als Wissen zur adäquaten Einschätzung und Beurteilung von Problemen auf Grundlage professioneller Relevanzkriterien. In dieser plural-strukturalen Zusammensetzung gewährleistet Professionswissen schließlich, die Mehrdimensionalität komplexer beruflicher Sachverhalte und Handlungsabläufe aufzunehmen und neben einer instrumentellen Perspektive vor allem auch eine ethisch-normative Sichtweise zu eröffnen.¹³⁸ Damit steht es – wie bereits erwähnt – im funktionalen Dienste des Kompetenzaufbaus. Denn als eine unverzichtbare Aufgabe der Berufsschule gilt es unter anderem, im Rahmen einer umfassenden

¹³⁵ Vgl. Berger/Diehl 2000, S. 12

¹³⁶ Vgl. Pätzold 2000, S. 132

¹³⁷ Vgl. Klausner 2000, S. 113f.

¹³⁸ Vgl. Pätzold 2000, S. 133

Handlungskompetenz die Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung mitzugestalten.¹³⁹

Konsequenterweise ist im Hinblick auf die Anforderungen an die Wissensstruktur der Lernenden festzuhalten, dass im Lernfeldansatz grundsätzlich der Erwerb eines transferfähigen Strukturwissens im Blickfeld steht, das Lernenden ein mehrdimensionales Handeln in konkreten beruflichen Handlungsfeldern ermöglicht.¹⁴⁰ Lernende werden befähigt, in Abhängigkeit situativer Handlungsanforderungen einzelne erforderliche Wissenskomponenten aus ihrem Professionswissen heranzuziehen und zu einem effektiven Handlungswissen miteinander zu verknüpfen.¹⁴¹ Mit anderen Worten: Es geht in lernfeldstrukturierten Lehr-Lernprozessen somit um eine Integration verschiedener Wissensformen auf der Ebene des tatsächlichen beruflichen Handlungsvollzugs.¹⁴²

3.3 Bildungsziele

Wenn in dieser Form die Rede von Handlungswissen und tatsächlichem Handlungsvollzug ist, dann liegt indes nahe, dass ein lernfeldstrukturierter Unterricht seine Aufmerksamkeit unverkennbar auf Verwertungsgesichtspunkte – das heißt auf die Handlungs- und Anwendungsbedeutsamkeit des Gelernten – richtet. In Konsequenz aus dieser Maxime rekurriert der Lernfeldansatz – wie inzwischen mehrfach angedeutet – auf eine berufliche Bildung unter der Zielperspektive der Förderung und Entwicklung umfassender Handlungskompetenz.¹⁴³ Damit öffnen sich an dieser Stelle zahllose weitere Türen, durch die wir jetzt aber nicht gehen wollen.¹⁴⁴ Man erkennt auch so sehr schnell, dass eine schlichte Hervorhebung des Verwertungsgesichtspunktes nur die halbe Wahrheit ist. Denn der in diesem Zusammenhang in Erscheinung tretende Begriff der Kompetenz bezeichnet in der für den Lernfeldansatz wirksamen Lesart des Deutschen Bildungsrates „den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich“¹⁴⁵. Damit nimmt die KMK die Verwertbarkeit des Lernenden auf dem Arbeitsmarkt zwar in der Tat in den Blick, erhebt den Verwertungsgesichtspunkt unter Wahrung von Anlage und Interessen des Subjekts jedoch nicht zum höchsten Zielkriterium einer

¹³⁹ Vgl. KMK 2011, S. 10

¹⁴⁰ Vgl. Kremer/Sloane 2001, S. 16f.

¹⁴¹ Vgl. Berger/Diehl 2000, S. 17

¹⁴² Vgl. Klauser 2000, S. 116; vgl. ferner KMK 2011, S. 16

¹⁴³ Vgl. KMK 2011, S. 14

¹⁴⁴ Im Zuge der lernfeldstrukturierten Neuorientierung beruflichen Unterrichts erfolgte die Übernahme des Kompetenzkonzepts als übergreifende Zielperspektive. Als Neufassung der Vorstellung darüber, was Bildung kennzeichnen soll, dominiert seitdem anstelle von definierten Kenntnissen und Inhalten der Begriff der Kompetenzorientierung die Lehrpläne. Dies ist im kaum noch zu überschauenden wissenschaftlichen Diskurs weder kritiklos noch unterliegt der Kompetenzbegriff dabei einem einheitlichen Gebrauch. Im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit wird darauf allerdings nicht näher eingegangen. Stattdessen richtet sich die Aufmerksamkeit auf den Kompetenzansatz, den die KMK der Lernfeldstrukturierung des berufsbezogenen Unterrichts in der Berufsschule maßgeblich zugrunde legt.

¹⁴⁵ Deutscher Bildungsrat 1974, S. 65

lernfeldorientierten beruflichen Bildung.¹⁴⁶ Dies entspricht zugleich dem Bildungsauftrag der Berufsschule, der nämlich die Qualifizierung zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Ausübung eines Berufs in ausdrücklicher Verbindung mit der ganzheitlichen Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit der Subjekte umfasst.¹⁴⁷

Auf der Grundlage dieser übergeordneten Zielsetzung beruflicher Bildung erweist es sich im Folgenden als sinnvoll, die Förderung einer berufsbezogenen und berufsübergreifenden Handlungskompetenz als leitendes Bildungsziel der Berufsschule näher zu bestimmen. Am Rande sei dabei der Vollständigkeit halber erwähnt, dass Bildungsziele – wie wir wissen – als allgemeine normative Richtlinien verstanden werden, während in diesem Zusammenhang Kompetenzen als empirisch überprüfbare Konkretisierungen eben dieser Bildungsziele in Erscheinung treten.¹⁴⁸ Davon ausgehend ist Handlungskompetenz durch die KMK schließlich definiert als die „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“¹⁴⁹. Mit anderen Worten: Die Lernenden sind zur Erfüllung der spezifischen Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung zu befähigen. Insbesondere vor dem Hintergrund sich verändernder Anforderungen umfasst dies zugleich die Förderung zur persönlichen und strukturellen Reflexion, zum lebensbegleitenden Lernen sowie zur beruflichen und individuellen Flexibilität und Mobilität mit Blick auf das Zusammenwachsen Europas.¹⁵⁰

Um diese Zielvorgaben in ihrer Komplexität schließlich zu systematisieren und weiter zu konkretisieren, greift die KMK im Wesentlichen auf HEINRICH ROTHS Überlegungen zur pädagogischen Anthropologie aus den frühen 1970er Jahren zurück, wonach sich Handlungskompetenz in die einzelnen Dimensionen der Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz differenzieren lässt.¹⁵¹ *Fachkompetenz* beschreibt hierbei zunächst die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf grundsätzlicher Basis fachlichen Wissens mit Problemstellungen zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig auseinanderzusetzen sowie daraus erwachsende Ergebnisse schließlich auch zu bewerten. *Selbstkompetenz* kennzeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben herauszustellen, zu durchdenken und zu bewerten, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebensentwürfe zu entwickeln und fortzuschreiben. Damit rekurriert sie insbesondere auch auf Eigenschaften wie

¹⁴⁶ Vgl. Bader 2004a, S. 20; vgl. Lisop 1999, S. 30

¹⁴⁷ Vgl. Bader 2004a, S. 13

¹⁴⁸ Vgl. Sloane/Dilger 2005, S. 12

¹⁴⁹ KMK 2011, S. 14

¹⁵⁰ Vgl. KMK 2011, S. 13

¹⁵¹ Vgl. KMK 2011, S. 14; vgl. dazu Roth 1971, S. 180

Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein und nimmt die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an eben diese Werte maßgeblich in den Blick. *Sozialkompetenz* verdeutlicht die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen auszuleben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen wahrzunehmen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und auszutauschen. Von grundlegender Relevanz ist hierbei die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.¹⁵²

Doch damit nicht genug: Die kategoriale Einteilung in Fachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz verleiht dem komplexen Verständnis von Handlungskompetenz an dieser Stelle nur begrenzt Ausdruck, weshalb die KMK eben diese Dimensionen je integral um Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz akzentuiert: *Methodenkompetenz* drückt sich hierbei zunächst in der Bereitschaft und Fähigkeit aus, bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen – wie etwa bei der Planung der Arbeitsschritte – zielgerichtet und planmäßig vorzugehen.¹⁵³ Die Lernenden sind darin zu unterstützen, Strategien und Denkmuster im Hinblick auf die Aufgaben- und Problembewältigung selbstständig auszuwählen, anzuwenden und je nach Bedarf weiterzuentwickeln. In dieser Weise umfasst Methodenkompetenz selbstständiges Gestalten und Bewerten und erfordert nicht zuletzt Eigeninitiative und Kreativität.¹⁵⁴ *Kommunikative Kompetenz* entfaltet sich als Bereitschaft und Fähigkeit, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten.¹⁵⁵ Die Lernenden sind zu befähigen, Sachverhalte sowie eigene und fremde Absichten und Bedürfnisse in jeglicher kommunikativer Weise wahrzunehmen, zu erfassen und zum Ausdruck zu bringen.¹⁵⁶ *Lernkompetenz* beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit anderen zu verstehen, auszuwerten und kognitiv zu strukturieren. Die Lernenden sind hierbei in die Lage zu versetzen, im Beruf und darüber hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.¹⁵⁷

Im Hinblick auf die konkrete Gestaltung von Lehr-Lernprozessen ergibt sich aus dieser additiv in Erscheinung tretenden Kompetenzkonstruktion am Ende die Maßgabe, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie ihre je integralen Bestandteile Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz keinesfalls isoliert voneinander zu betrachten,¹⁵⁸ sondern sie auf Grundlage

¹⁵² Vgl. KMK 2011, S. 14

¹⁵³ Vgl. KMK 2011, S. 15

¹⁵⁴ Vgl. Bader 2004a, S. 22

¹⁵⁵ Vgl. KMK 2011, S. 15

¹⁵⁶ Vgl. Bader 2004a, S. 23

¹⁵⁷ Vgl. KMK 2011, S. 15; vgl. Bader 2004a, S. 23

¹⁵⁸ Vgl. Bader 2004a, S. 24

der ausdrücklichen Betonung der KMK als dynamisch ineinandergreifende didaktische Einheit aufzufassen.¹⁵⁹

Spannender als die Aneinanderreihung dieser auszuformenden Eigenschaften der Lernenden, die in ihrer geschachtelten Form – und diese Kritik erscheint trotz aller Maßgeblichkeit durchaus erwähnenswert – eher an plombierte, immer wieder neu beschriftete Waggons auf einem Verschiebebahnhof erinnern, die zu immer neuen Zügen zusammengestellt werden, aber den Bahnhof nie verlassen,¹⁶⁰ ist an dieser Stelle indes die Frage, welche Schlüsse sich aus dem Konzept der Handlungskompetenz ziehen lassen. INGRID LISOP hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass sich die Befähigung zu individuell und sozial verantwortlichem Handeln auf berufliche, gesellschaftliche und private *Situationen* bezieht. In dieser Weise wird aus ihrer Sicht deutlich, dass sich Handlungskompetenz nicht auf punktuelle, kontextuale Ereignisse beschränkt, sondern weitaus umfassendere Konstellationen gemeint sind. Damit nimmt – auch wenn hierzu im wissenschaftlichen Diskurs äußerst unterschiedliche Standpunkte vertreten werden – das Attribut der Kompetenz nicht nur auf eine einzelne Domäne Bezug, also auf *einen* bestimmten Handlungskontext, sondern auf sämtliche Domänen der Lebenswelt der Lernenden – eben berufliche, gesellschaftliche und private Situationen. LISOP spricht deshalb davon, dass der Begriff der Handlungskompetenz in seiner Realisierung in erster Linie eine Konkretion der Zielsetzung der Subjektbildung und Persönlichkeitsentwicklung darstellt.¹⁶¹

REINHARD BADER betont im Übrigen ebenfalls, dass im Zuge des Erwerbs einer umfassenden Handlungskompetenz unverkennbar auch die Förderung von Mündigkeit und Persönlichkeitsentfaltung des Subjekts ins Blickfeld gerät. Dabei kann es jedoch nicht darum gehen, Lernende blindlings zu politischem Aktionismus aufzufordern. Vielmehr gilt es, Lernende zur Urteilsbildung und Werteentwicklung sowie zum verantwortungsbewussten Nachdenken über Handlungsalternativen und Handlungsmöglichkeiten zu befähigen.¹⁶² Denn gerade eine derartige Selbstständigkeit im Urteil und Handeln manifestiert sich schließlich in der Mündigkeit des Subjekts – das heißt in der Fähigkeit, auf der Grundlage eigenen Nachdenkens und in eigener Verantwortung zu Wertungen und Entscheidungen zu gelangen und diese dann auch individuell und sozial verantwortlich umzusetzen. Mündigkeit ist damit ausdrückliches Bildungsziel und explizite Leitvorstellung lernfeldstrukturierter beruflicher Bildung.¹⁶³

¹⁵⁹ Vgl. Lisop 1999, S. 30

¹⁶⁰ Vgl. Gerdsmeyer 1999, S. 268

¹⁶¹ Vgl. Lisop 1999, S. 30

¹⁶² Vgl. Bader 2004b, S. 66

¹⁶³ Vgl. Tramm 2007, S. 107

Zugleich verbindet sich mit diesem Autonomieanspruch des Subjekts jedoch eine klassische pädagogische Antinomie: Denn wie können sich Freiheit, Autonomie und Selbstbestimmung in einer Kultur von Fremdbestimmung, in der von der älteren Generation bestimmte Ziele, Inhalte und Methoden vorgegeben werden, entwickeln? Um diesen gordischen Knoten zu lösen, ist einerseits sicherzustellen, dass Lernende sich die wesentlichen Erfahrungen der *Älteren* aneignen können und andererseits doch auch dafür Sorge zu tragen, dass Lernenden Spielräume eröffnet werden, um Fähigkeiten zur Organisation eigenen Lernens zu entwickeln.¹⁶⁴ Ein erster Schritt in diese Richtung besteht sicherlich darin, im Hinblick auf Handlungskompetenz grundsätzlich vorauszusetzen, dass es nicht um ein Abrufen lediglich vorgegebener bzw. vorgefertigter Handlungen geht. Bedeutungsvoller ist in diesem Zusammenhang stattdessen die Fähigkeit, kontinuierlich neuartige und situationsangepasste Handlungen zu generieren. Mit anderen Worten: So wie der Mensch keine Sätze lernt, sondern über ein begrenztes Vokabular und eine Grammatik verfügt, womit er eine unbegrenzte Vielfalt von Sätzen erzeugen kann, so eignet er sich keine Handlungen an, sondern ein System von Regeln und Elementen, aus dem heraus er Handlungen erzeugen kann.¹⁶⁵

Am Ende kann somit kein Zweifel daran bestehen, dass es sich beim Erwerb von Handlungskompetenz um einen lebenslangen Prozess handelt, den die Berufsschule in einer bestimmten Lebensphase der Lernenden zu strukturieren und unterstützen hat. Denn Handlungskompetenz ist immer *nur* ein vorläufiges Ergebnis von Lern- und Entwicklungsprozessen des Einzelnen. Deshalb ist es eine zentrale Aufgabe lernfeldstrukturierter Lehr-Lernprozesse, die Grundlage für die Fortführung der Kompetenzentwicklung für die Zeit nach der Berufsausbildung zu legen.¹⁶⁶

3.4 Didaktische Prinzipien

Mehr als deutlich tritt aus dem bisher Gesagten in Erscheinung, dass Handlungskompetenz heute als Zielperspektive der beruflichen Bildung weithin etabliert ist. In diesem Zusammenhang – aber auch unter Berücksichtigung aller übrigen bisher betrachteten Grundlinien des Lernfeldansatzes – stellt sich daher die Frage, welche didaktischen Prinzipien als leitende Orientierungsgrundsätze für die konkrete Gestaltung eines lernfeldstrukturierten Unterrichts als zielführend hervortreten.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Vgl. Tramm 2007, S. 107f.

¹⁶⁵ Vgl. Tramm 2007, S. 115

¹⁶⁶ Vgl. Bader 2004a, S. 20

¹⁶⁷ An dieser Stelle ist es nicht die Absicht, eine vollständige Auflistung aller weitestgehend relevanten didaktischen Prinzipien vorzunehmen. Im Hinblick auf die Zielsetzung dieser Arbeit erscheint es stattdessen angebracht, in erster Linie die didaktischen Prinzipien herauszustellen, die im Lernfeldansatz des berufsbezogenen Unterrichts in der Berufsschule als zentral in Erscheinung treten. Die vorgenommene Reihenfolge entspricht dabei keiner Prioritätensetzung.

Erstens: In der Didaktik korrespondiert das Leitziel der Handlungskompetenz meistens mit der Konzeption handlungsorientierten Unterrichts. Es liegt die Annahme zugrunde, dass Handlungskompetenz durch solche Lehr-Lern-Arrangements besonders gefördert werden kann, in denen sich die Lernprozesse an vollständigen Handlungen orientieren.¹⁶⁸ In der Wissenschaft wird eine Handlung als problemlösungsbezogene Aktivität eines reflexiven Subjekts in einem situativen Kontext aufgefasst.¹⁶⁹ Dabei basiert das Prinzip der Handlungsorientierung auf Ansätzen der Kognitionspsychologie, deren maßgeblicher Beitrag darin besteht, dass sie der Frage nach der Wechselwirkung, d.h. der gegenseitigen Durchdringung von Denken und praktischem Tun nachgehen. Anders ausgedrückt: Das Denken entwickelt sich aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen heraus und gleichzeitig hat sich das Denken im praktischen Handeln und in der deutenden Wahrnehmung der Welt zu bewähren. Im Handeln setzt der Mensch demnach seine gedanklich vorentworfenen Vorstellungen tätig um. Er wirkt durch sein konkretes Tun auf seine Umwelt ein und erfährt über die wahrgenommenen Effekte seines Tuns im Gegenzug etwas darüber, ob seine Vorstellungen über die Welt und ihre Veränderbarkeit tragfähig und seine Annahmen über seine eigenen Fähigkeiten und Einwirkungsmöglichkeiten realistisch waren. Über sein zielgerichtetes Handeln verändert der Mensch so die Welt und zugleich auch sich selbst.¹⁷⁰

Unter dem Hinweis, dass bei der Planung und Umsetzung eines handlungsorientierten Unterrichts zwar lerntheoretische Erkenntnisse – demzufolge auch die kognitionspsychologischen Grundlagen von Handlungsorientierung – zu berücksichtigen sind, erteilt die KMK in praktischer Konsequenz allerdings in erster Linie folgende Maßgaben: Mit dem didaktisch begründeten praktischen Vollzug – zumindest aber der gedanklichen Durchdringung – aller Phasen einer beruflichen Handlung in Lernsituationen wird Lernen in und aus der Arbeit vollzogen. Didaktische Bezugspunkte sind dabei Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind. Handlungen fördern auf diese Weise das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit und greifen die Erfahrungen der Lernenden auf. Außerdem berücksichtigen sie soziale Prozesse – etwa die Interessenerklärung oder die Konfliktbewältigung – sowie schließlich auch unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung.¹⁷¹

Zweitens: Wer angesichts des Prinzips der Handlungsorientierung unmittelbar versucht, in Bezug auf das Spannungsfeld zwischen Fach- und Handlungssystematik eine Überbetonung einer handlungssystematischen Grundorientierung für die Unterrichtsgestaltung abzuleiten,

¹⁶⁸ Vgl. Bader 2004b, S. 61

¹⁶⁹ Vgl. Buschfeld 2003, S. 2

¹⁷⁰ Vgl. Tramm 2007, S. 109

¹⁷¹ Vgl. KMK 2011, S. 16

Die durchaus verkürzte Übertragung des Prinzips der Handlungsorientierung aus der Theorie in die Praxis soll an dieser Stelle nicht näher veranschaulicht oder gar bewertet werden. Die nachstehende Analyse bietet dazu einen angemessenen Rahmen.

dem sei an dieser Stelle LOTHAR REETZ ins Gedächtnis gerufen. Basierend auf den klassischen curricularen Relevanzkriterien¹⁷² verweist er im Hinblick auf die Anordnung von Lehr-Lernprozessen auf eine möglichst ineinandergreifende Berücksichtigung der Prinzipien Situationsorientierung, Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsorientierung – womit ihre zusammenhängende Betrachtung als eine Art *Prinzipientrias* an dieser Stelle sinnvoll erscheint. Davon ausgehend besteht die didaktische Aufgabe vor allem in der situativen Transformation und der exemplarischen Bündelung von fach- und handlungsstrukturellem Wissen in problemhaltige Lernaufgaben. Mit anderen Worten: Indem Situationsorientierung, Wissenschaftsorientierung und Persönlichkeitsorientierung im Unterricht in einem möglichst ausgewogenen, komplementären Verhältnis beachtet werden, wird einer möglichen Überbetonung der Handlungssystematik im Idealfall weitgehend entgegengewirkt.¹⁷³

Dies wird bei einem näheren Blick auf die einzelnen Prinzipien umso deutlicher: Wissenschaftsorientierung begründet sich in erster Linie mit der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche, die es erfordert, berufliche Lerninhalte strukturell an zugehörige Fachdisziplinen zu orientieren. Richten sich die Grundsätze zur Gestaltung von Lehr-Lernprozessen nach den Bedürfnissen der Lernenden in Hinsicht auf individuelle Lernfähigkeit, Sozialisation und Ansprüche der Emanzipation, wird von Persönlichkeitsorientierung gesprochen. Dagegen bezieht sich die Unterrichtsgestaltung nach dem Prinzip der Situationsorientierung auf die handelnde Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Situationen des privaten, beruflichen und öffentlichen Lebens.¹⁷⁴

Daraus folgt schließlich: Ein dieser didaktischen Prinzipientrias verpflichteter Lernfeldunterricht hat seinen Ausgangspunkt weniger auf der begrifflich-systematischen Ebene der Definitionen und des Merkmalswissens, als in der individuellen Auseinandersetzung mit subjektiv bedeutungsvollen, konkret-situierten, praktischen Problemstellungen aus dem jeweiligen beruflichen Handlungsfeld. Die hierin von den Lernenden in zunehmend selbstgesteuerter Weise zu gewinnenden Erfahrungen gilt es dann im systematisch-begrifflichen Raum zu verankern, einzuordnen, zu erweitern und zu ergänzen. In dieser Form zeigt sich ein Unterricht, der induktives, problemlösend-entdeckendes Lernen in komplexen Lernumgebungen ermöglicht und dem das Ziel des Aufbaus einer systematischen Wissensstruktur als Basis eines zukünftigen flexiblen Handelns und Erkennens von Anfang an zu eigen ist.¹⁷⁵ Dabei ist im Übrigen zu gewährleisten, dass der jeweilige Themen- und Problemschwerpunkt in unterschiedlichen

¹⁷² Vgl. dazu Robinsohn 1967

¹⁷³ Vgl. Reetz 2000, S. 150

¹⁷⁴ Vgl. Berger/Diehl 2000, S. 10

¹⁷⁵ Vgl. Tramm 2003, S. 11

szenischen und inhaltlichen, d.h. multiplen Kontexten aufgegriffen wird, sodass die Lernenden am Ende die Möglichkeit haben, ihr Wissen zu abstrahieren und zu flexibilisieren.¹⁷⁶

Drittens: Geradewegs als Relevanzkriterium, um Lernenden ein derart induktives, problemlösend-entdeckendes Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements zu ermöglichen, tritt das Vorhandensein eines konkret-situiereten und zielgerichteten Problems in Erscheinung.¹⁷⁷ Vor diesem Hintergrund formuliert HANS AEBLI besonders treffsicher: „Am Anfang muss eine geeignete Problemstellung stehen. Sie reizt zum Denken an und richtet es auf ein Ziel aus.“¹⁷⁸ Dabei sieht sich ein Individuum dann mit einem Problem konfrontiert, „wenn es sich in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den erwünschten Zustand zu überführen“¹⁷⁹. In Abgrenzung zu einer herkömmlichen Aufgabenstellung oder einem schlichten Fallbeispiel ist den Lernenden also nicht bekannt, wie der Zielzustand erreicht werden kann. Folgerichtig ist ein problemlösungsbezogenes Handeln der Lernenden unmittelbar erforderlich, das jedoch von einer bloßen Reproduktion und Anwendung einer bekannten Vorgehensweise deutlich zu unterscheiden ist.¹⁸⁰

Davon ausgehend sehen sich Lehr-Lernprozesse unter der Prämisse des didaktischen Prinzips der Problemorientierung schließlich vor die Aufgabe gestellt, Lernenden Raum für aktive Konstruktions- und Rekonstruktionsprozesse zu geben. Entsprechend sind Begriffe, Modelle, Theorien, berufliche Handlungsstrategien und -techniken als Lösungsmöglichkeiten spezifischer und praxisrelevanter Handlungs- und Orientierungsprobleme einzuführen. Grundlegend dabei ist, diese Lerninhalte eben nicht isoliert oder in fachsystematischer Ordnung und Vollständigkeit zu erarbeiten, sondern aus einem beruflich situiereten Kontext abzuleiten. Die Problemstellung ist in diesem Zuge derart komplex zu gestalten, dass die wesentlichen strukturellen Zusammenhänge des jeweiligen Lerngegenstandes grundsätzlich erkennbar sind und durch die Lernenden schrittweise erschlossen werden können.¹⁸¹ Nach Maßgabe der KMK wird auf der Grundlage dieser aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelten und didaktisch aufbereiteten Problemstellungen im Ergebnis schließlich das für die berufliche Handlungsfähigkeit erforderliche Wissen generiert.¹⁸² Mehr noch sogar: Im Rahmen der Auseinandersetzung mit spezifischen Problemstellungen wird von Lernenden nicht nur grundsätzlich neues Wissen erworben, sondern auf einer darüber liegenden Ebene auch ein Wissen entwi-

¹⁷⁶ Vgl. Reetz 2000, S. 150

¹⁷⁷ Vgl. Dilger 2011, S. 9

¹⁷⁸ Aebli 1961, S. 68

¹⁷⁹ Dörner 1987, S. 10

¹⁸⁰ Vgl. Tramm 2007, S. 113

¹⁸¹ Vgl. Tramm/Krille 2013, S. 15

¹⁸² Vgl. KMK 2011, S. 10

ckelt, wie man in offenen, problemhaltigen Situationen mit seinem vorhandenen Wissen und seinen vorliegenden Fähigkeiten umgehen kann.¹⁸³

Viertens: Nimmt man die vorangegangenen Überlegungen ernst, dann sollte in diesem Zuge nicht zuletzt auf Problemstellungen zurückgegriffen werden, die für die Lernenden einen exemplarischen Wert aufweisen. Dementsprechend avanciert Exemplarik ebenfalls zu einem didaktischen Leitprinzip bei der Gestaltung von komplexen lernfeldstrukturierten Lehr-Lernprozessen. Nach Auffassung von INGRID LISOP und RICHARD HUISINGA zielt Exemplarik dabei auf das Auffinden und Erkennen, aber auch das Entfalten von Knotenpunkten bzw. Verdichtungen in sich mehrschichtiger oder voneinander unterschiedener Felder, Phänomene, Prinzipien, Gesetze oder Fachgebiete. Sie gründet nicht – wie häufig in einem verkürzten Verständnis unterstellt – auf der bloßen Auswahl und Arbeit mit Beispielen. Vielmehr dient sie der Erkenntnis von Mustern. Denn in Anlehnung an das Prinzip *pars pro toto* entfaltet das einzelne Thema oder Stoffgebiet seine bildende Wirkung erst dann, wenn von den Lernenden erkennbar ist, in welcher Weise es zu einem Ganzen und zu umfassenderen Zusammenhängen gehört. Anders ausgedrückt: Das Exemplarische ist nicht einfach ein beispielartiger Lerngegenstand, sondern wird zum unmittelbaren Erkenntnisprinzip für die Lernenden.¹⁸⁴

Folgerichtig erweisen sich für die praktische Umsetzung im Lernfeldunterricht solche Sachverhalte oder Problemstellungen als erkenntnisfördernd, die im Besonderen ein Allgemeines enthalten. In dieser Form wird Lernenden auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit einer exemplarischen Problemstellung eine allgemeine Einsicht ermöglicht, deren Gültigkeit auf andere Gegenstandsbereiche und Sachverhalte übertragen werden kann.¹⁸⁵ Das heißt: Vom Exemplarischen ausgehend werden Lernende in die Lage versetzt, Zusammenhänge von Sinnstrukturen und Erscheinungsformen zu erschließen, um dann als Struktur- und Transferwissen zur Verfügung zu stehen.¹⁸⁶ Damit wird zugleich deutlich, dass der Fokus weniger auf fachsystematische Detailliertheit und Vollständigkeit, als vielmehr auf Überblick, Systematik, Komplexität, Denken in Zusammenhängen, Abstraktionsniveau und Erfahrungen gelegt wird. Im Ergebnis werden Lernende schließlich befähigt, die Beziehung und Zusammengehörigkeit sowie die Komplexität und Mehrdimensionalität von Sachverhalten vertiefend zu durchdringen.¹⁸⁷ Insofern bedeutet ein Verzicht auf fachsystematische Vollständigkeit am Ende nicht einfach naiv *Mut zur Lücke*, sondern *Mut zu vertieftem Erarbeiten und Verstehen*.¹⁸⁸

¹⁸³ Vgl. Tenberg 2006, S. 183

¹⁸⁴ Vgl. Lisop/Huisinga 1999, S. 166f.

¹⁸⁵ Vgl. Fischer 1999, S. 397

¹⁸⁶ Vgl. Fischer 1999, S. 398

¹⁸⁷ Vgl. Lisop/Huisinga 1999, S. 164/167

¹⁸⁸ Vgl. Gerdsmeyer 1999, S. 253

Halten wir also fest: Die vorangegangenen Überlegungen und Erkenntnisse veranschaulichen eine Vielzahl wegweisender Grundlinien des Lernfeldansatzes, wie er in seiner spezifischen Ausdeutung idealtypisch umgesetzt sein *kann*. Kennzeichnend ist dabei in erster Linie der fächerübergreifende Unterricht, der sich an berufsbezogenen Problemstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse orientiert.¹⁸⁹ Beabsichtigt ist damit unter anderem eine Aufhebung der traditionellen Inhaltsorientierung zugunsten einer Kompetenzorientierung.¹⁹⁰ Dass allerdings mit dem Lernfeldansatz auch einige Skepsis verbunden ist, darf an dieser Stelle nicht verschwiegen werden. Einige Bedenkensträger sehen etwa die Gefahr einer Überbetonung des Handlungs- und Berufsbezugs im Lernfeldunterricht und als Folge die Entwicklung hin zu einem einseitig praxisbezogenen Bildungsverständnis der Berufsschule, das diese letztlich in Distanz zum allgemeinbildenden Schulwesen rücken würde.¹⁹¹ Andere Kritiker wiederum sehen in der Lernfeldorientierung ein Vorhaben, das in einem Ausstoß an technokratischen Anordnungen versandet. Im Kontext der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung würden etwa die traditionellen wirtschaftlichen Inhalte lediglich anders verbunden, die institutionalisierte Langeweile und eingefleischte Routine der konstruierten Fächerstrukturen aber keinesfalls überwunden.¹⁹² Nimmt man diese Skepsis ernst, besteht am Ende umso mehr ein Interesse daran, im nächsten Schritt eine Brücke zwischen den Konzepten des Lernfeldansatzes und einer sozioökonomischen Bildung zu schlagen.

¹⁸⁹ Vgl. KMK 2011, S. 10f.

¹⁹⁰ Vgl. Tramm/Krille 2013, S. 2

¹⁹¹ Vgl. Backes-Haase 2002, S. 8

¹⁹² Vgl. Fischer 1999, S. 383

4 Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung? Untersuchung des Lernfeldkonzepts der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung im Kontext einer sozioökonomischen Bildung

Zur Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit sich Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung im Lernfeldkonzept der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung wiederfinden lassen, werden entlang der vorhergehenden Erkenntnisse in einem ersten Schritt die Konzepte einer sozioökonomischen Bildung und des Lernfeldansatzes idealtypisch gegenübergestellt, um so Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu eruieren. Von der Annahme ausgehend, dass jedoch nicht allein die Präambeln erkenntnisleitend sind, sondern auch das, was in den Lernfeldern in Erscheinung tritt, wird die Analyse in einem zweiten Schritt durch eine exemplarische Betrachtung einzelner Lernfeldbestandteile des Rahmenlehrplans zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement im Kontext einer sozioökonomischen Bildung abgerundet.

4.1 Idealtypische Gegenüberstellung der Konzepte einer sozioökonomischen Bildung und des Lernfeldansatzes

Doch zunächst der Reihe nach: Auf der Grundlage der vorangegangenen kategorialen Einteilung in *Gegenstandsbereich*, *Wissensform*, *Bildungsziele* und *didaktische Prinzipien* steht ein strukturierendes Analyseraster zur Verfügung, das im Folgenden die Voraussetzung für die Gegenüberstellung einer sozioökonomischen Bildung und des Lernfeldansatzes schafft.

4.1.1 Gegenstandsbereich

Unter dem Anspruch von Autonomie und Weltorientierung erinnern die Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung sichtbar an das aufklärerische Ideal IMMANUEL KANTS. Längst wissen wir, dass die Wahrnehmung der natürlichen und moralischen Welt vom Beobachter und nicht vom Beobachteten abhängt.¹⁹³ Anders ausgedrückt: Es gibt nicht *die* Wirklichkeit, sondern nur die Wirklichkeit des Beobachtenden.¹⁹⁴ Damit nun aber sozioökonomische Bildung ein Ort wird, an dem Menschen immer wieder neu Wirklichkeit bilden und sich zugleich selbst an Wirklichkeit bilden, ist – und das wissen wir inzwischen auch – die Vielfalt möglicher Sichtweisen auf die Wirtschaft zu thematisieren, statt sich auf eine einzige und zumal unveränderliche Betrachtungsweise festzulegen.¹⁹⁵ Ausgangslage ist daher ein fachdidaktisches Angebot, mit dem der Unterricht in der jeweiligen Situation zur Interpretation der Welt

¹⁹³ Vgl. Fischer 2010, S. 9

¹⁹⁴ Vgl. Fischer 2006, S. 6

¹⁹⁵ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 28

beitragen kann.¹⁹⁶ Deshalb ist in einem der sozioökonomischen Bildung verpflichteten Unterricht keine fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin – etwa die Ökonomik – das vorrangige Kriterium zur Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte, sondern der gesellschaftlich bestimmende Handlungskontext. Das heißt: Im ersten Schritt richtet sich der Blick auf den Umgang mit sozioökonomischen Herausforderungen mitsamt den dazu erforderlichen Fähigkeiten im Alltag. Erst im zweiten Schritt wird Ausschau nach Hilfe und Antworten in den vorhandenen wissenschaftlichen Disziplinen gehalten. Im Sinne der Wortbildung wirken sich sozioökonomische Herausforderungen dabei nicht ausschließlich auf die wirtschaftliche Grundordnung aus, sondern haben Konsequenzen für die menschliche Gesellschaft, für das Zusammenleben der Menschen *in toto*.¹⁹⁷

Prinzipiell ähnlich, wenngleich jedoch in einem deutlich technokratischeren Sinne stellt sich die Ausgangslage im Lernfeldansatz der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung dar. Zwar wird der Unterricht ebenfalls nicht vorrangig an einer wissenschaftsdisziplinär begründeten Inhaltsstrukturierung, sondern bekanntermaßen entlang eines bestimmten Handlungskontextes ausgerichtet.¹⁹⁸ Allerdings bezieht sich dieser Handlungskontext im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung in einem engeren Verständnis hauptsächlich auf die *berufliche* Handlungslogik. Das heißt: Als zentrales Kriterium für die Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte erweist sich die Bezugnahme zu vorwiegend beruflichen Tätigkeitsfeldern orientiert an konkreten Arbeits- und Geschäftsprozessen.¹⁹⁹ Dieser Punkt lässt sich wie folgt verdeutlichen: Geschäftsprozesse gelten als ereignisgesteuerte Vorgangsketten, bei denen im kaufmännischen Arbeitsbereich Datentransformationen stattfinden. Daten- und Informationsströme eines Unternehmens dienen auf der Ebene der Sachziele der Anbahnung, begleitenden Kontrolle und Auswertung von Geld- und Güterströmen und müssen sicherstellen, dass diese Real- und Nominalgüterströme das Erreichen der wirtschaftlichen Formalziele ermöglichen, worunter wiederum der Wertschöpfungsbeitrag und das Gewinnziel eine herausragende Funktion einnehmen. Mit anderen Worten: Ein kaufmännischer Mitarbeiter muss in der Lage sein, einen konkreten Vorgang auf allen drei Zielebenen zu erfassen und abzubilden sowie gedanklich zwischen diesen Ebenen hin- und herzuwechseln.²⁰⁰ Daraus folgt: Indem sich ein betriebswirtschaftlich-kaufmännischer Lernfeldunterricht eben an solchen betrieblichen Geschäftsprozessen orientiert, tritt die sich dahinter in der Hauptsache verbergende *berufliche* Handlungslogik deutlich in Erscheinung. Sozioökonomische Bildung hingegen orientiert sich

¹⁹⁶ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 8

¹⁹⁷ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 10f.

¹⁹⁸ Vgl. Tramm 2003, S. 3

¹⁹⁹ Vgl. Tramm 2003, S. 3f.

²⁰⁰ Vgl. Tramm 2003, S. 18f.

an einer weitergefassten, das Zusammenleben der Menschen *in toto* berücksichtigenden, *gesellschaftlich bestimmenden* Handlungslogik und greift daher sowohl auf berufs- und arbeitsweltliche als auch darüber hinaus auf lebensweltliche Alltagskonzepte der Lernenden zurück. Insofern ist bei einer genaueren Betrachtung beider Ansätze eine unterschiedliche Auslegung des Handlungsbezugs als Stoffauswahlkriterium nicht zu übersehen.

Diese Erkenntnis lässt sich im Übrigen auch auf den Aspekt des Wissenschaftsbezugs als weiteres Kriterium zur Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte übertragen. Wir wissen, dass in der lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse auch in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften gestellt²⁰¹ und aus einer originär didaktischen Perspektive akzentuiert und reflektiert werden,²⁰² um so letztlich einer einseitig-radikalen Orientierung am betrieblichen Geschäftsgang entgegenzuwirken.²⁰³ Zudem sind derart beschriebene mehrdimensionale Geschäftsprozesse von den Lernenden idealtypisch nur unter Einbezug von Wissensbeständen fachwissenschaftlicher Disziplinen zu durchdringen.²⁰⁴ Zwar gilt dabei grundsätzlich, dass die Mehrdimensionalität beruflicher Handlungen eine breitere Betrachtungsweise als die Perspektive einer einzelnen Fachdisziplin verlangt.²⁰⁵ Dennoch lässt sich dabei kaum der Eindruck von der Hand weisen, dass sich dahinter meistens wirtschaftswissenschaftliche Wissensbestände und Sichtweisen verbergen und die Blickrichtung allenfalls dann um etwa ethische, ökologische, soziale, rechtliche oder politische Aspekte erweitert wird, wenn die berufliche Handlungslogik dies ausdrücklich und unabdingbar erfordert. Denn erinnert man sich noch einmal an das dezidiert ökonomisch ausgerichtete Verständnis eines Geschäftsprozesses im kaufmännischen Arbeitsbereich, in dem – vereinfacht dargestellt – die Anbahnung, Kontrolle und Auswertung von Geld- und Güterströmen sowie das Erreichen der wirtschaftlichen Formalziele insbesondere des Wertschöpfungsbeitrags bzw. des Gewinnziels von erheblicher Relevanz sind,²⁰⁶ dann ist in diesem Zuge nur schwer vorstellbar, dass die lernfeldstrukturierte betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung Lernenden eine breitere Betrachtungsweise als die Perspektive der Ökonomik eröffnet. Demgegenüber manifestiert sich das Grundverständnis einer sozioökonomischen Bildung bekanntlich darin, in skeptischer Grundhaltung die konkrete Leistungsfähigkeit akademischer Disziplinen für die Bildung der Subjekte vorurteilsfrei auf den fachdidaktischen Prüfstand zu stellen,²⁰⁷ um so die monodisziplinäre Fokussierung auf die Ökonomik als vorab festgelegten Ausgangspunkt für Lehr-Lernprozesse zu

²⁰¹ Vgl. KMK 2011, S. 10

²⁰² Vgl. Tramm 2003, S. 4

²⁰³ Vgl. Backes-Haase 2002, S. 181

²⁰⁴ Vgl. Tramm 2003, S. 21

²⁰⁵ Vgl. KMK 2011, S. 10

²⁰⁶ Vgl. Tramm 2003, S. 18f.

²⁰⁷ Vgl. Hedtke 2006, S. 109

überwinden.²⁰⁸ Folgt man dieser Argumentation, dann ist in beiden Konzepten zwar erkennbar, dass der Einbezug wissenschaftlicher Wissens Elemente als Stoffauswahlkriterium grundlegende Bedeutung aufweist, jedoch eine unterschiedliche Vorstellung im Hinblick auf die Relevanz – oder sagen wir Dominanz – der Ökonomik nicht zu übersehen ist.

4.1.2 Wissensform

Eine ähnliche Bilanz lässt sich aus der Gegenüberstellung der bildungsrelevanten Wissensformen beider Ansätze ziehen. Zwar ist zunächst eine prinzipielle Übereinstimmung darin festzustellen, dass sowohl im Lernfeldunterricht einer betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung als auch in einem der sozioökonomischen Bildung verpflichteten Unterricht der Erwerb eines transferfähigen Strukturwissens im Blickfeld steht. Das heißt: Das von den Lernenden zu erwerbende Wissen setzt sich aus vielfältigen Wissensformen und -ebenen zusammen und – soweit besteht Einigkeit – unterliegt dem eindeutigen Zweck, in spezifischen Lebenssituationen konkret zur Anwendung zu gelangen, womit der Gefahr von trägem Wissen entgegengewirkt wird. Doch in der nicht unerheblichen Frage, in welchen spezifischen Lebenssituationen sich das erworbene Wissen bewähren soll, entfernen sich die beiden Konzepte sichtbar voneinander.

Auf der einen Seite steht im Lernfeldunterricht der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung der Erwerb eines effektiven Handlungswissens im Mittelpunkt, das Lernenden grundsätzlich Handlungsmöglichkeiten in konkreten *beruflichen* Handlungsfeldern eröffnet. Das bedeutet: Im Zuge der Verknüpfung von subjektivem beruflichem Alltagswissen und berufspraktisch-akzentuiertem wissenschaftlichem Wissen werden Lernende in die Lage versetzt, ein Professionswissen zu entwickeln, das die Aufgabe hat, im beruflichen Kontext Handlungssicherheit auch in komplexen Problemlagen und mehrdimensionalen Entscheidungssituationen zu ermöglichen.²⁰⁹ Damit wird deutlich, dass ein betriebswirtschaftlich-kaufmännischer Lernfeldunterricht eine Integration verschiedener Wissensformen auf der Ebene des tatsächlichen beruflichen Handlungsvollzugs anstrebt.²¹⁰

Auf der anderen Seite bezieht sich eine sozioökonomische Bildung in systematischer Verknüpfung von wissenschaftlichem, berufspraktisch-institutionalem und subjektiv-lebensweltlichem Wissen auf den Erwerb eines breiten Deutungs-, Handlungs- und Reflexionswissens. In diesem Zuge wird Lernenden ermöglicht, nicht nur zentrale Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens im Bereich der Wirtschaft und des wirtschaftlichen Han-

²⁰⁸ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 16

²⁰⁹ Vgl. Pätzold 2000, S. 133

²¹⁰ Vgl. Klauser 2000, S. 116; vgl. ferner KMK 2011, S. 16

delns zu verstehen, zu erklären und zu bearbeiten, sondern sich in der *ökonomisch-gesellschaftlichen* Realität zu orientieren, zu bewähren und einzumischen sowie die eigene Lebenswelt nach eigenen Vorstellungen zu gestalten.²¹¹ Insofern wird deutlich, dass sozioökonomische Bildung bei der Frage, in welchen spezifischen Lebenssituationen sich das erworbene Wissen zu bewähren hat, den Blick weit über den reinen *beruflichen* Handlungsvollzug hinaus richtet. Vielmehr ermöglicht sozioökonomische Bildung Lernenden den Erwerb einer Wissensstruktur, um in Anlehnung an AMARTYA SEN eine eigene vernünftige Vorstellung von einem gelingenden Leben zu entwickeln sowie die nötigen Fähigkeiten zu erlangen, um die Vorstellung verwirklichen zu können.²¹² Auf einer *individuell-persönlichen* Ebene verweist der tatsächliche Handlungsvollzug hier schließlich auf die Verwirklichung der eigenen Vorstellungen von einem gelingenden Leben. Daher unterliegt der Wissenserwerb in einer sozioökonomischen Bildung nicht der Engführung entlang lediglich beruflicher Handlungsvollzüge.

Dieser Aspekt wird umso deutlicher, wenn man sich das Verhältnis beider Ansätze zu wissenschaftlichem Wissen in Erinnerung ruft. Im Lernfeldunterricht der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung tritt wissenschaftliches Wissen bekanntlich dann als bildungsrelevant in Erscheinung, wenn es grundlegend in *beruflichen* Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen eingebunden ist.²¹³ Sozioökonomische Bildung pflegt ebenfalls ein pragmatisches Verhältnis zu wissenschaftlichem Wissen, hält dieses Wissen allerdings nur dann für bildungsrelevant, wenn es einen Beitrag zur Entfaltung der *individuellen* Persönlichkeit, zur Orientierung in der Welt, zur Interpretation und Bearbeitung von Lebenssituationen oder kollektiven Problemlagen leistet.²¹⁴ Im Gegensatz zum betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernfeldunterricht entgegnet sozioökonomische Bildung somit auch unter der Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen einer strengen Engführung von erworbenem Wissen und seiner lediglich beruflichen Anwendung. Am Ende besteht daher zwar Einigkeit darin, dass das von den Lernenden zu erwerbende Wissen in spezifischen Lebenssituationen konkret zur Anwendung gelangen soll. Der Unterschied zwischen beiden Ansätzen offenbart sich jedoch bei der Frage, in welchen spezifischen Lebenssituationen sich das erworbene Wissen vorrangig zu bewähren hat.

²¹¹ Vgl. Hedtke 2014, S. 100

²¹² Vgl. dazu Sen 2010, S. 253f.; vgl. dazu ferner Neuhäuser 2013, S. 49

²¹³ Vgl. Pätzold 2000, S. 132

²¹⁴ Vgl. Hedtke 2014, S. 84

4.1.3 Bildungsziele

Eng verbunden mit dem bislang Gesagten lässt sich im nächsten Schritt die Gegenüberstellung beider Ansätze im Hinblick auf ihre jeweiligen Bildungsziele vornehmen. Der Lernfeldunterricht der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung steht – wie uns bekannt ist – in erster Linie unter der Zielperspektive der Förderung und Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz.²¹⁵ Doch – wie in Anlehnung an den bisherigen Verlauf der Untersuchung zu vermuten wäre – bezieht sich Handlungskompetenz dabei zunächst nicht ausschließlich auf eine Qualifizierung zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Ausübung eines Berufs, sondern erstreckt sich ebenso über eine ganzheitliche Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden.²¹⁶ Denn über lediglich punktuelle berufliche Ereignisse hinaus umfasst das Verständnis von Handlungskompetenz die Befähigung zu individuell und sozial verantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen.²¹⁷ INGRID LISOP spricht unter anderem deshalb sogar davon, dass der Begriff der Handlungskompetenz in seiner Realisierung in erster Linie eine Konkretion der Zielsetzung der Subjektbildung und Persönlichkeitsentfaltung der Lernenden darstellt.²¹⁸ Im Rahmen dieser Betrachtungsweise rückt damit die Absicht ins Blickfeld, Lernende zu Selbstständigkeit im Urteil und Handeln zu befähigen, d.h. auf Grundlage eigenen Nachdenkens und in eigener Verantwortung zu Wertungen und Entscheidungen zu gelangen und diese dann auch individuell und sozial verantwortlich umzusetzen. Mündigkeit ist damit ausdrückliches Bildungsziel und explizite Leitvorstellung des betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernfeldunterrichts.²¹⁹

In dieser Ausdeutung der lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung finden die Zielvorstellungen einer sozioökonomischen Bildung unmittelbar Anschluss. Denn auch sozioökonomische Bildung versteht sich – wie wir wissen – in erster Linie als ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit.²²⁰ Es rückt ebenfalls die Absicht ins Blickfeld, Lernende zu befähigen, vernünftig begründungsfähige Entscheidungen zu treffen sowie die gesellschaftlichen und individuellen Folgen dieser Entscheidungen kritisch abzuwägen und selbstständig zu beurteilen.²²¹ Sozioökonomische Bildung begibt sich damit vergleichbar zur lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung ebenso auf die Suche nach Möglichkeiten, Lernende in die Lage zu versetzen, nicht nur mit den Herausforderungen einer sich kontinuierlich ändernden Lebens-

²¹⁵ Vgl. KMK 2011, S. 14

²¹⁶ Vgl. dazu Bader 2004a, S. 13

²¹⁷ Vgl. KMK 2011, S. 14

²¹⁸ Vgl. Lisop 1999, S. 30

²¹⁹ Vgl. Tramm 2007, S. 107

²²⁰ Vgl. Haarmann 2014, S. 208

²²¹ Vgl. Kutscha 2014, S. 74

und Arbeitswelt individuell erfolgreich umzugehen, sondern gleichzeitig in sozialetischer Verantwortung neue Lebensentwürfe zu konzipieren und für die Verwirklichung dieser Ansprüche sodann auch konsequent einzutreten.²²² Die prinzipiellen Parallelen zwischen beiden Ansätzen sind in dieser Form nicht zu übersehen.

Richtet man die Aufmerksamkeit jedoch etwas tiefschürfender auf das dem Lernfeldunterricht zugrundeliegende Verständnis von Handlungskompetenz als Konkretion von Subjektbildung und Persönlichkeitsentfaltung hin zu Mündigkeit der Lernenden, dann ergibt sich an dieser Stelle ein weitreichender Unterschied zur Zielperspektive der so-zioökonomischen Bildung. In den Präambeln der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung tritt im Hinblick auf Handlungskompetenz ein Hinweis zur Förderung der persönlichen und strukturellen Reflexion der Lernenden in Erscheinung. Im gleichen Atemzug ist die Rede von der Förderung zur beruflichen und individuellen Flexibilität und Mobilität hinsichtlich des Zusammenwachsens Europas.²²³ Sicherlich sind dabei zum einen Gesichtspunkte in Bezug auf eine Qualifizierung zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Ausübung eines Berufs vor dem Hintergrund der EU-weiten Freizügigkeit von Arbeitnehmern nicht von der Hand zu weisen. Zum anderen soll hieran aber in erster Linie auf den zur sozioökonomischen Bildung abweichenden Stellenwert der Förderung von Reflexionsleistungen der Lernenden im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernfeldunterricht hingewiesen werden. Denn erinnern wir uns daran zurück, dass Kontextualisierung und Reflexion des Denkens und Handelns als Zieldimension einer sozioökonomischen Bildung zu betrachten sind²²⁴ und so vor allem der kreative Umgang mit alternativen Denkansätzen und deren kritisch-reflexiver Vergleich im Vordergrund stehen,²²⁵ dann ist unter Berücksichtigung des lakonischen KMK-Hinweises auf Förderung zur persönlichen und strukturellen Reflexion der Lernenden eine gleichwertige Relevanz des Reflexionsgesichtspunktes im Lernfeldunterricht der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung nur schwer vorstellbar. Dieser Aspekt wird umso deutlicher, wenn man bedenkt, dass im Rahmen einer sozioökonomischen Bildung insbesondere Handlungsfähigkeit ausdrücklich durch die Fähigkeit zur Reflexion des Handelns nach dessen Ausführung gekennzeichnet ist. Denn vorentworfene und tatsächliche Handlung können übereinstimmen, müssen es aber nicht zwingend. Warum sich Handlungsentwurf und Handlung dann aber möglicherweise voneinander unterscheiden, lässt sich bekanntermaßen erst durch reflexive Zuwendung erfahren, indem man sich die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns bewusst macht. Doch exakt diesen Sachverhalt hat die KMK bei der

²²² Vgl. dazu Fischer/Zurstrassen 2014, S. 26f.; vgl. dazu Haarmann 2014, S. 209

²²³ Vgl. KMK 2011, S. 13

²²⁴ Vgl. Hedtke 2014, S. 112

²²⁵ Vgl. Hedtke 2013, S. 132

Revision ihrer für die Erarbeitung der Rahmenlehrpläne des Berufsschulunterrichts maßgeblichen Handreichung entfernt. So ist die KMK im Jahr 2007 noch ausdrücklich davon ausgegangen, dass Lernen vor allem an die Reflexion der Vollzüge des Handelns – das heißt des Handlungsplans, des Ablaufs, der Ergebnisse – gebunden ist.²²⁶ In der derzeit gültigen Fassung der Handreichung aus dem Jahr 2011 ist dieser Hinweis jedoch nicht mehr wiederzufinden.²²⁷ Erst wenn man sich diese Entwicklung konkret vergegenwärtigt, dann lässt sich aus dem anfänglichen Eindruck ein handfestes Urteil ableiten: Im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung fristet die Förderung und Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Lernenden im Lernfeldunterricht der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung ein auffallend stiefmütterliches Dasein.

Dieser Befund bleibt selbstverständlich nicht ohne weitere Auswirkungen. Denn insbesondere unter Bezugnahme auf die Reflexion von Handlungsvollzügen und damit einhergehender Handlungsalternativen geht eine sozioökonomische Bildung über die bloße, aus dem herrschenden Mainstream der Ökonomik abgeleitete Faktenvermittlung hinaus und unterstreicht vorrangig den Wandlungscharakter gesellschaftlicher und damit auch ökonomischer Rahmenbedingungen. Wir wissen, dass es in Anlehnung an das pluralistischen Prinzip *Audiat et altera pars* explizite Leitvorstellung einer sozioökonomischen Bildung ist, Lernende zu befähigen, alternative Positionen nicht nur zu skizzieren, zu respektieren und zu entwerfen, sondern darüber hinaus durch das Denken in Alternativen eine Utopiefähigkeit im Hinblick auf unkonventionelle Ideen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu entwickeln.²²⁸ Da jedoch der Lernfeldansatz der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung die in diesem Zuge so maßgeblich erforderliche Fähigkeit zur Reflexion der Vollzüge des Handelns aus seinem Zielhorizont bewusst verbannt hat, liegt an dieser Stelle die Erkenntnis nahe, dass ein betriebswirtschaftlich-kaufmännischer Lernfeldunterricht der Förderung der Utopiefähigkeit der Lernenden sowie des Gespürs für die Veränderbarkeit unseres Wirtschafts- und Sozialsystems keine sonderliche Bedeutung beimisst. Während es in einer sozioökonomischen Bildung also darum geht, Lernende in der Entwicklung einer kritischen Geisteshaltung zu unterstützen und immer wieder Fragen aufzuwerfen, die auf die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Zustände hinweisen,²²⁹ erweist sich die lernfeldstrukturierte betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung in diesem Punkt seltsam zurückhaltend.

In der Folge liegt die Vermutung nahe, dass die Prämisse einer ganzheitlichen Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen

²²⁶ Vgl. KMK 2007, S. 12

²²⁷ Siehe dazu KMK 2011

²²⁸ Vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 172f.

²²⁹ Vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 173

Lernfeldunterricht im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung von eher oberflächlicher Natur ist. Denn wenn Lernenden kein angemessener Raum eröffnet wird, sich die vielfältigen, oftmals konkurrierenden Blickrichtungen auf mögliche Handlungsvarianten zu erschließen und diese Blickrichtungen jeweils einer kritischen Reflexion zu unterziehen, dann gerät die Persönlichkeitsentfaltung der Lernenden an ihre Grenzen. Es lässt sich daher nur schwer von der Hand weisen, dass es der lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung am Ende eben doch überwiegend um eine an die Bedingungen und Vorgaben der Wirtschaftsverbände angepasste, weitgehend unkritische Schülerschaft geht, die den Blick vorwiegend auf ihre Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt richtet.

4.1.4 Didaktische Prinzipien

Bisher zieht sich also im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung eine Überbetonung des Berufsbezugs im Lernfeldunterricht wie ein roter Faden durch die Untersuchung – und in der Tat lässt sich zu dieser Erkenntnis auch bei der Betrachtung des im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernfeldunterricht maßgeblichen didaktischen Prinzips der *Handlungsorientierung* gelangen. Denn nach Ansicht der KMK ist Lernen mit dem Ziel der Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz grundsätzlich in und aus der Arbeit zu vollziehen. Der damit korrespondierende handlungsorientierte Unterricht verweist dabei auf den didaktisch begründeten praktischen Vollzug – zumindest aber die gedankliche Durchdringung – aller Phasen einer beruflichen Handlung. Als didaktische Bezugspunkte gelten wiederum Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind. Auf diese Weise fördern Handlungen das ganzheitliche Erfassen der beruflichen Wirklichkeit und berücksichtigen insbesondere unterschiedliche Perspektiven der Berufsplanung.²³⁰ Der ausgeprägte Berufsbezug der lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung ist an dieser Stelle nicht zu übersehen.

Doch darüber hinaus ist in diesem Zusammenhang geradewegs auf einen weiteren markanten Gesichtspunkt hinzuweisen, der im Rahmen der Gegenüberstellung der Bildungsziele bereits zum Vorschein getreten ist. Das von der KMK in lakonischer Knappheit formulierte Verständnis von Handlungsorientierung unterliegt nämlich zum einen einer erheblichen Verkürzung im Hinblick auf kognitionstheoretische Grundlagen. Zum anderen macht es neuerlich auf einen Unterschied im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung aufmerksam. Wir wissen, dass eine Handlung im wissenschaftlichen Verständnis als problemlösungsbezogene Aktivität eines *reflexiven Subjekts* in einem situativen Kontext aufzufassen ist.²³¹ Insbesondere

²³⁰ Vgl. KMK 2011, S. 16

²³¹ Vgl. Buschfeld 2003, S. 2

der Verweis auf das reflexive Subjekt ist hierbei von grundlegender Bedeutung. Denn eine Handlung kennzeichnet sich durch ein gegenseitiges Durchdringen von Denken und praktischem Tun. Das heißt: Das Denken entwickelt sich aus dem praktischen Handeln und dem Wahrnehmen heraus und gleichzeitig hat sich das Denken im praktischen Handeln und in der deutenden Wahrnehmung der Welt zu bewähren.²³² Unmittelbar an die kognitionstheoretische Bedeutung des reflexiven Subjekts anknüpfend, betont sozioökonomische Bildung ausdrücklich die Maßgeblichkeit der Fähigkeit zur Reflexion des Handelns nach dessen Ausführung. Denn warum sich vorentworfene und tatsächliche Handlung möglicherweise voneinander unterscheiden, lässt sich eben erst durch reflexive Zuwendung erfahren. Exakt in diesem Punkt erweist sich allerdings der betriebswirtschaftlich-kaufmännische Lernfeldunterricht – wie wir bereits erkannt haben – auffallend zurückhaltend. Der Reflexion der Vollzüge des Handelns wird keine sonderliche Bedeutung beigemessen. Ein handlungsorientierter Lernfeldunterricht in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung läuft daher im Vergleich zu Lehr-Lernprozessen im Rahmen einer sozioökonomischen Bildung Gefahr, einer rein aktionistischen Verkürzung zu erliegen. Es ist fraglich, ob Lernende auf dieser verkürzten Basis tatsächlich befähigt werden, Effekte und Auswirkungen im Nachgang ihres Tuns wahrzunehmen, um in diesem Zuge zugleich etwas darüber zu erfahren, ob die eigenen Vorstellungen über die Welt und ihre Veränderbarkeit tragfähig und die eigenen Annahmen über die eigenen Fähigkeiten und Einwirkungsmöglichkeiten realistisch waren. Das jedoch ist es, worauf das Prinzip der Handlungsorientierung in seiner kognitionstheoretischen Auslegung abzielt.²³³

Unmittelbar aus dieser Erkenntnis lässt sich eine weitere Abweichung beider Ansätze im Hinblick auf ihre maßgeblichen didaktischen Prinzipien identifizieren. Sozioökonomische Bildung räumt dem Prinzip der *Multiperspektivität* einen herausragenden Stellenwert ein. Entlang einer anthropologischen Lesart geht es darum, dass konkurrierende Erklärungsansätze zugelassen werden und Lernende zwischen geeigneten Denkweisen wählen können.²³⁴ Denn wer auf diese Weise frei im Denken ist, ist fähig, den geistigen Wahrnehmungsraum zwischen dem *Selbst* und der *Welt* derart aktiv zu gestalten, dass sich beide Seite wechselseitig zu ändern beginnen. Die Transformation der eigenen Wahrnehmung mitsamt den mitwirkenden Haltungen und Einstellungen ermöglicht es schließlich, Wirklichkeitsvollzüge neu zu entdecken, zu gestalten und zu verändern – sich also in schöpferischer Weise zu bilden.²³⁵ Eine entscheidende Voraussetzung dafür ist, Lernende im Unterricht in die Lage zu versetzen, erstens kognitiv immer wieder den Ort zu wechseln, um so alternative Perspektiven selbst einzu-

²³² Vgl. Tramm 2007, S. 109

²³³ Vgl. dazu Tramm 2007, S. 109

²³⁴ Vgl. Hedtke 2008b, S. 8

²³⁵ Vgl. Graupe 2013, S. 158

nehmen und zu überprüfen sowie zweitens diese Perspektiven dann nicht nur anzuerkennen, sondern auch gedanklich in ein Verhältnis zu eigenen Standpunkten zu setzen.²³⁶ Reflexionsleistungen der Lernenden werden also unmittelbar erforderlich. Vor diesem Hintergrund kann es nun zweifellos keine große Überraschung darstellen, dass sich ein Lernfeldunterricht der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung als nicht besonders anschlussfähig an ein solches Multiperspektivitätsverständnis einer sozioökonomischen Bildung erweist. Denn die in diesem Zusammenhang so maßgebliche Förderung und Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Lernenden fristet in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung bekanntlich ein auffallend stiefmütterliches Dasein.

Weiterhin gilt es an dieser Stelle, den Blick auf das didaktische Prinzip der *Wissenschaftsorientierung* zu richten. Eine didaktische Binsenweisheit besteht darin, dass Bildung ohne Kenntnisse, ohne Wissen nicht möglich ist.²³⁷ Aus diesem Grund erweist sich das Prinzip der Wissenschaftsorientierung sowohl im Lernfeldansatz der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung als auch in einer sozioökonomischen Bildung von grundlegender Relevanz. Beide Ansätze pflegen dabei ein pragmatisches Verhältnis zu wissenschaftlichem Wissen und sind sich weitgehend darin einig, dass eine Verwissenschaftlichung des Unterrichts, eine Überladung mit wissenschaftlichem Detailwissen mit Skepsis zu betrachten ist. Auf fachsystematische Vollständigkeit und Detailliertheit ist – gleichwohl bei Wahrung von Überblick und Systematik – daher zu verzichten.²³⁸ Doch in der weitergehenden Frage, welche Schlüsse daraus zu ziehen sind, distanzieren sich die beiden Konzepte sichtbar voneinander. Im Lernfeldunterricht der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung gilt bei der inhaltlichen Bestimmung des wissenschaftlichen Wissens, die disziplinären Wissens Elemente idealerweise an empirischen berufspraktischen Erfahrungen zu akzentuieren.²³⁹ Dazu werden in erster Linie betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse herangezogen und eben in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften gestellt.²⁴⁰ Der rote Faden des Berufsbezugs tritt dabei also erneut deutlich in Erscheinung. Sozioökonomische Bildung hingegen greift auf wissenschaftliches Wissen zurück, um Lernende in erster Linie zur Orientierung in der Welt sowie zur Interpretation und Bearbeitung von Lebenssituationen zu befähigen.²⁴¹ Damit richtet sich der Blick weit über den Berufsbezug hinaus und ermöglicht einen weitergefassten Gesellschaftsbezug. Des Weiteren liegt dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung in einer sozioökonomischen Bildung der Grundsatz der Interdisziplinarität zugrunde.

²³⁶ Vgl. Graupe 2013, S. 159f.

²³⁷ Vgl. Fischer 1999, S. 395

²³⁸ Vgl. dazu Fischer/Zurstrassen 2014, S. 8; vgl. dazu Pätzold 2000, S. 124

²³⁹ Vgl. Klauser 2000, S. 114

²⁴⁰ Vgl. KMK 2011, S. 10

²⁴¹ Vgl. Hedtke 2014, S. 84

Das heißt: Modelle und Denkansätze der Ökonomik werden weder ausschließlich noch unkritisch betrachtet. Vielmehr ist es von grundlegendem Interesse, Lernenden im Unterricht immer auch Einsicht in den Weg der Erkenntnisgewinnung zu ermöglichen, sie diesen mit anderen Wegen vergleichen und schließlich in ihren Grenzen kritisch reflektieren zu lassen.²⁴² Im Sinne eines kontroversen sowie kritisch-reflexiven Umgangs mit wissenschaftlichen Erkenntnissen werden Lernende in der Folge davor bewahrt, sich der Ökonomik als einzige disziplinäre Partialperspektive zu unterwerfen und zugleich deren Normativität unhinterfragt zu übernehmen.²⁴³ Demzufolge offenbart sich vor diesem Hintergrund unübersehbar ein weiterer Unterschied zur lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung. Denn erinnert man sich an das dezidiert ökonomisch ausgerichtete Verständnis eines Geschäftsprozesses im kaufmännischen Arbeitsbereich, zu dessen Akzentuierung nun bekanntlich auf wissenschaftliches Wissen zurückgegriffen wird, dann ist in diesem Zuge nur schwer vorstellbar, dass ein betriebswirtschaftlich-kaufmännischer Lernfeldunterricht den Grundsatz der Interdisziplinarität in vergleichbarer Auslegung zur sozioökonomischen Bildung berücksichtigt. Stattdessen ist zu befürchten, dass zur Akzentuierung betrieblicher Geschäftsprozesse allenfalls partialperspektivisch auf Wissensbestände der Ökonomik zurückgegriffen wird.

Dieser Befund legt indes nahe, an dieser Stelle unmittelbar zur Gegenüberstellung des didaktischen Prinzips der *Subjekt- bzw. Persönlichkeitsorientierung* überzuleiten. Denn Wissenschaftsorientierung steht in einer sozioökonomischen Bildung bekanntermaßen stets in engem Zusammenhang mit der Entfaltung der Persönlichkeit, der Orientierung in der Welt sowie der Interpretation und Bearbeitung von Lebenssituationen.²⁴⁴ Daraus folgt: In einem der sozioökonomischen Bildung verpflichteten Unterricht gilt es, die Bedeutung bestimmter wissenschaftlicher Methodologien und Theorien nicht selbst-referenziell, sondern in erster Linie hinsichtlich der lebensweltlichen Handlungsspielräume und Verwirklichungschancen der Lernenden herauszustellen.²⁴⁵ Denn es ist das vorrangige Bestreben einer sozioökonomischen Bildung, zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden durch eine reflektiert-distanzierte und kritisch-evaluative Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Paradigmen in einer Welt, in der sie leben, beizutragen.²⁴⁶ Die lernfeldstrukturierte betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung verpflichtet sich ebenfalls dem Prinzip der Persönlichkeitsorientierung und richtet Lehr-Lernprozesse nach den Bedürfnissen der Lernenden im Hinblick auf individuelle Lern-

²⁴² Vgl. Weber 2014, S. 143

²⁴³ Vgl. Hedtke 2014, S. 107

²⁴⁴ Vgl. Hedtke 2014, S. 84

²⁴⁵ Vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 167

²⁴⁶ Vgl. Hedtke 2014, S. 91

fähigkeit, Sozialisation und Ansprüche der Emanzipation aus.²⁴⁷ Das klingt zunächst nach prinzipieller Ähnlichkeit, lässt sich jedoch weiter hinterfragen. Nahestehend ist doch schließlich, dass die Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernfeldunterricht im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung nicht in letzter Konsequenz erfolgt. Denn von den bisherigen Erkenntnissen ausgehend wissen wir, dass lernfeldstrukturierte Lehr-Lernprozesse in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung Lernenden zum einen auffallend wenig Raum eröffnen, sich der selbstreferenziellen Betrachtung ökonomischer Methodologien und Theorien zu entziehen, um diese im Gegenzug in erster Linie hinsichtlich lebensweltlicher Verwirklichungschancen konkret zu bewerten. Zum anderen wissen wir, dass Lernende auf Basis eines verkürzten Handlungsverständnisses im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernfeldunterricht nur begrenzt in die Lage versetzt werden, Auswirkungen ihres Tuns wahrzunehmen, um in diesem Zuge indes zu erfahren, ob die eigenen Vorstellungen über die Welt und ihre Veränderbarkeit tragfähig und die eigenen Annahmen über die eigenen Fähigkeiten und Einwirkungsmöglichkeiten realistisch waren. Entlang dieser begrenzten Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden ist das Abweichen beider Ansätze in der Ausdeutung des didaktischen Prinzips der Persönlichkeitsorientierung am Ende also deutlich festzustellen.

Abschließen lässt sich die Gegenüberstellung maßgeblicher didaktischer Prinzipien beider Ansätze nunmehr mit der Betrachtung des Prinzips der *Problemorientierung*, das sich sowohl in einer sozioökonomischen als auch in der lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung geradewegs als bestimmendes Relevanzkriterium innerhalb des Prinzips der Wissenschaftsorientierung erweist. Beide Ansätze betonen die Notwendigkeit von konkreten Problemlösesituationen, in denen wissenschaftliches Wissen von den Lernenden erworben und erprobt werden kann, um so nicht zuletzt der Trägheit des Wissens vorzubeugen.²⁴⁸ Angesichts des bisherigen Verlaufs der Untersuchung kann es jedoch kaum verwundern, dass die Bezugspunkte der Problemstellungen in beiden Ansätzen voneinander abweichen. Im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernfeldunterricht stehen in erster Linie berufliche Handlungs- und Orientierungsprobleme in betrieblichen Anwendungssituationen im Blickfeld.²⁴⁹ Denn nach Maßgabe der KMK wird auf der Grundlage der aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelten Problemstellungen das für die berufliche Handlungsfähigkeit erforderliche Wissen generiert.²⁵⁰ Als Beispiele können in Anlehnung an einen Geschäftsprozess im kaufmännischen Arbeitsbereich betriebliche Problemkonstellationen im

²⁴⁷ Vgl. Berger/Diehl 2000, S. 10

²⁴⁸ Vgl. dazu Klauser 2000, S. 114; vgl. dazu Hedtke 2014, S. 99

²⁴⁹ Vgl. Tramm/Krille 2013, S. 15

²⁵⁰ Vgl. KMK 2011, S. 10

Hinblick auf verfehlte Renditeziele oder Umsatzeinbrüche gelten. Dagegen orientiert sich eine sozioökonomische Bildung vor allem an der Existenz kollektiver und individueller Problemlagen,²⁵¹ die nicht nur aus einem kaufmännisch-betrieblichen, sondern auch aus einem gesellschaftlichen Umfeld abzuleiten sind. Beispielhaft sind hierbei die rasante Ausbreitung prekärer Beschäftigungsverhältnisse oder die weltweit wachsende soziale Ungleichheit zu nennen.²⁵² Während sich also im problemorientierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernfeldunterricht erneut der ausgeprägte Berufsbezug wiederfinden lässt und es überwiegend um das sachgerechte Ermitteln von Lösungsmöglichkeiten in konkreten beruflichen Anwendungssituationen geht, sieht sich eine sozioökonomische Bildung hingegen vor die Aufgabe gestellt, Lernenden zu ermöglichen, im Zuge der Auseinandersetzung mit realen Problemlagen die Prinzipien und Entscheidungsgrundlagen der Wirtschaft und des wirtschaftlichen Handelns in ihrer sozialen, kulturellen und historischen Kontextbezogenheit zu erkennen, zu reflektieren und zu kritisieren.²⁵³ Die Bezugspunkte der Problemstellungen in problemorientierten sozioökonomischen Lehr-Lernprozessen reichen somit also im Vergleich zur betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung über lediglich ökonomistisch geprägte berufliche Anwendungssituationen hinaus, berücksichtigen deutlich umfassender das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen und ermöglichen nicht zuletzt eine Reflexion vor dem Hintergrund moralischer und sozialetischer Berechtigungen.

Damit erweist sich diese Erkenntnis bei abschließender Betrachtung geradewegs als symptomatisch im Rahmen der idealtypischen Gegenüberstellung maßgeblicher didaktischer Prinzipien beider Ansätze sowie darüber hinaus im Übrigen auch aller weiteren analysierten Kategorien.

4.1.5 Tabellarische Zusammenfassung

Inwieweit sich also – ohne Anspruch auf Vollständigkeit, sondern in erster Linie den Gesamteindruck vermittelnd – Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung im Lernfeldkonzept der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung im Zuge einer idealtypischen Gegenüberstellung beider Ansätze wiederfinden lassen, kann zusammenfassend wie folgt festgehalten werden:

²⁵¹ Vgl. Hedtke 2014, S. 84

²⁵² Vgl. Famulla u.a. 2011, S. 53

²⁵³ Vgl. dazu Famulla u.a. 2011, S. 53

| | Sozioökonomische Bildung | Lernfeldstrukturierte betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung |
|-----------------------------------|--|--|
| Gegenstands- bereich | <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftlich bestimmender Handlungskontext → sozioökonomische Herausforderungen • Wissenschaften in vorurteilsfreier Pluralität | <ul style="list-style-type: none"> • Beruflicher Handlungskontext → Arbeits- und Geschäftsprozesse • Wissenschaften mit besonderer Dominanz der Wirtschaftswissenschaften |
| Wissensform | <ul style="list-style-type: none"> • Transferfähiges Strukturwissen • Breites Deutungs-, Handlungs- und Reflexionswissen → Anwendung in individuell-persönlichen Handlungsfeldern • Pragmatisches Verhältnis zu wissenschaftlichem Wissen → Bildungsrelevanz bei Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung | <ul style="list-style-type: none"> • Transferfähiges Strukturwissen • Effektives Handlungs- und Professionswissen → Anwendung in beruflichen Handlungsfeldern • Pragmatisches Verhältnis zu wissenschaftlichem Wissen → Bildungsrelevanz bei Einbindung in beruflichen Aufgabenstellung |
| Bildungsziele | <ul style="list-style-type: none"> • Kontextualisierung und Reflexion des Denkens und Handelns → zur Entwicklung einer kritischen Geisteshaltung → zur Entwicklung von Utopiefähigkeit und eines Gespürs für die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Zustände • Gesellschaftliche Mündigkeit → Entscheidungsfähigkeit → Urteils- und Kritikfähigkeit • Handlungsfähigkeit unter Hervorhebung der Reflexion des Handlungsvollzugs | <ul style="list-style-type: none"> • Handlungskompetenz → als Qualifizierung zu einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Ausübung eines Berufs → als ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung → als Befähigung zur persönlichen und strukturellen Reflexion • Mündigkeit und Subjektbildung → Entscheidungsfähigkeit → Selbstständigkeit im Urteil und Handeln • Handlungsfähigkeit unter Vernachlässigung der Reflexion des Handlungsvollzugs • <i>Begrenzte</i> Persönlichkeitsentfaltung → Übernahme der Bedingungen der Wirtschaftsverbände zur Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt |
| Didaktische Prinzipien | <ul style="list-style-type: none"> • Multiperspektivität • Interdisziplinäre Wissenschaftsorientierung • Subjektorientierung • Problemorientierung • Pluralismus | <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsorientierung • Prinzipientrias aus Wissenschafts-, Persönlichkeits- und Situationsorientierung • Problemorientierung • Exemplarik |

Abbildung 1: Tabellarische Zusammenfassung der idealtypischen Gegenüberstellung der Konzepte einer sozioökonomischen Bildung und des Lernfeldansatzes (Quelle: Eigene Darstellung)

4.2 Der lernfeldbezogene Rahmenlehrplan zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement auf dem didaktischen Prüfstand einer sozioökonomischen Bildung

Im weiteren Verlauf der Untersuchung möglicher wegweisender Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung im Lernfeldkonzept der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung werden nunmehr exemplarische Bestandteile des lernfeldbezogenen Rahmenlehrplans zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement auf den didaktischen Prüfstand einer sozioökonomischen Bildung gestellt.²⁵⁴ Grundlage dazu bildet weiterhin das strukturierende Analyseraster entlang der kategorialen Einteilung in *Gegenstandsbereich*, *Wissensform*, *Bildungsziele* und *didaktische Prinzipien*.

4.2.1 Vorstellung des Ausbildungsberufs der Kaufleute für Büromanagement

Vorab empfiehlt es sich, den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement näher vorzustellen. Kaufleute für Büromanagement sind in Unternehmen und Betrieben unterschiedlicher Größe in der gewerblichen Wirtschaft sowie im öffentlichen Dienst tätig. Sie unterstützen betriebliche Prozesse und bearbeiten daraus entstehende Fachaufgaben. Die grundlagenbildenden, berufsprofilgebenden Fähigkeiten beziehen sich dabei zum einen auf Büroprozesse wie beispielsweise Informationsverarbeitung oder Koordinations- und Organisationsaufgaben und zum anderen auf Geschäftsprozesse wie etwa Auftragsbearbeitung und -nachbereitung, personalbezogene Aufgaben oder Beschaffung von Material und externen Dienstleistungen. Darüber hinaus verfügen Kaufleute für Büromanagement über weiterführende berufsprofilgebende Fähigkeiten durch Vertiefungsmöglichkeiten in den Bereichen Auftragssteuerung und -koordination, kaufmännische Steuerung und Kontrolle, kaufmännische Abläufe in kleinen und mittleren Unternehmen, Einkauf und Logistik, Marketing und Vertrieb, Personalwirtschaft, Assistenz und Sekretariat, Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungsmanagement, Verwaltung und Recht sowie öffentliche Finanzwirtschaft.²⁵⁵ Entlang dieser Auflistung wird deutlich, dass es sich um einen Querschnittsberuf handelt, der durch die Vielfältigkeit an Einsatzmöglichkeiten gekennzeichnet ist.²⁵⁶

Auf der Grundlage des durch Beschluss der KMK im Jahr 2013 festgelegten Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement gliedert sich die Berufsausbildung dabei in dreizehn Lernfelder, die sich unmittelbar an den zuvor aufgeführten

²⁵⁴ Dabei erweist sich die Wahl des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement als sinnvoll, da es sich in seiner Fassung aus dem Jahr 2013 gegenwärtig um den jüngsten und damit aktuellsten Rahmenlehrplan der KMK im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Kontext handelt.

²⁵⁵ Vgl. BGBl 2013, S. 4125f.

²⁵⁶ Vgl. KMK 2013, S. 6

betrieblichen Handlungsfeldern orientieren und methodisch-didaktisch so umzusetzen sind, dass sie in erster Linie zur beruflichen Handlungskompetenz führen.²⁵⁷ Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die einzelnen Lernfelder des Ausbildungsberufs der Kaufleute für Büromanagement.²⁵⁸

| Nr. | Lernfelder |
|-----|---|
| 1 | Die eigene Rolle im Betrieb mitgestalten und den Betrieb präsentieren |
| 2 | Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren |
| 3 | Aufträge bearbeiten |
| 4 | Sachgüter und Dienstleistungen beschaffen und Verträge schließen |
| 5 | Kunden akquirieren und binden |
| 6 | Wertströme erfassen und beurteilen |
| 7 | Gesprächssituationen gestalten |
| 8 | Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen |
| 9 | Liquidität sichern und Finanzierung vorbereiten |
| 10 | Wertschöpfungsprozesse erfolgsorientiert steuern |
| 11 | Geschäftsprozesse darstellen und optimieren |
| 12 | Veranstaltungen und Geschäftsreisen organisieren |
| 13 | Ein Projekt planen und durchführen |

Abbildung 2: Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement (Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an KMK 2013, S. 8)

4.2.2 Gegenstandsbereich

Ohne an dieser Stelle erneut ausführlich darauf einzugehen, wissen wir, dass fachwissenschaftliche Wissensbestände als Stoffauswahlkriterium in einer sozioökonomischen Bildung neben weiteren von prinzipieller Bedeutung sind. Dabei gilt grundsätzlich, dass eine sozioökonomische Bildung sich davon emanzipiert, einer Disziplin einen generellen Vertrauensvorschub im Hinblick darauf zu geben, ihre Wissensbestände seien besonders geeignet, um ökonomische Phänomene zu erklären.²⁵⁹ Demzufolge tritt sie nicht einfach nur als die direkte

²⁵⁷ Vgl. KMK 2013, S. 6

²⁵⁸ Zum Nachvollzug der Untersuchung sind zudem sämtliche Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement im Anhang der Arbeit einzeln aufgeführt.

²⁵⁹ Vgl. Hedtke 2006, S. 109

Verlängerung der Ökonomik in Erscheinung,²⁶⁰ sondern eröffnet Lernenden eine breitere Sichtweise als die Partialperspektive der Ökonomik.²⁶¹

Richtet man vor diesem Hintergrund nunmehr exemplarisch den Blick in das sechste Lernfeld des Rahmenlehrplans zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement, dann stellt sich bereits eine erhebliche Abweichung zum Selbstverständnis einer sozioökonomischen Bildung heraus. Denn indem in erster Linie davon die Rede ist, dass Lernende entlang der Kategorien *Güter* und *Geld* systematisch Wertströme ihres Betriebs identifizieren, die im Rahmen der Geschäftsprozesse entstehen,²⁶² dann ist demnach ein einseitiger Bezug zu Begriffen, Prinzipien und Kategorien der klassischen und neoklassischen Ökonomik als Stoffauswahlkriterium unvermeidlich zur Kenntnis zu nehmen. Darüber hinaus heißt es im sechsten Lernfeld, dass Lernende den Erfolg des Betriebs ermitteln und dessen Auswirkungen auf die Bilanz beurteilen. Dabei berechnen sie die Eigenkapitalrentabilität und bewerten mit den ermittelten Daten die Wirtschaftlichkeit des Betriebs.²⁶³ Indem vor diesem Hintergrund die Bewertung des unternehmerischen *Erfolgs* in erster Linie entlang der wirtschaftswissenschaftlichen Konzepte der Nutzenmaximierung, Effizienz und Rationalität zu erfolgen scheint, erlangen eben exakt diese in der Tradition der Neoklassik stehenden Konzepte im Hinblick auf die Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte exklusive Bedeutung. In der Folge ist die Wahl der Ökonomik als vorherrschende fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin und damit einhergehend die deutliche Diskrepanz zur sozioökonomischen Bildung schließlich nicht zu übersehen.

Darüber hinaus lässt sich unmittelbar aus dieser Erkenntnis entlang des sechsten Lernfeldes des Rahmenlehrplans der Kaufleute für Büromanagement exemplarisch auf eine weitere Abweichung zur sozioökonomischen Bildung im Hinblick auf den Gegenstandsbereich schließen. Wir wissen, dass in einer sozioökonomischen Bildung eine fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin nicht selbstreferenziell zum Stoffauswahlkriterium erhoben wird, sondern sich der Blick zunächst auf den Umgang mit sozioökonomischen Herausforderungen richtet, die sich wiederum bekanntlich auf das Zusammenleben der Menschen *in toto* auswirken. Demzufolge bildet in erster Linie der gesellschaftlich bestimmende Handlungskontext den Ausgangspunkt für die Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte.²⁶⁴ Betrachtet man vor diesem Hintergrund jedoch die generalisierte Beschreibung der Kernkompetenz im sechsten Lernfeld, wonach die Lernenden in die Lage zu versetzen sind, Wertströme im Betrieb prozessbeglei-

²⁶⁰ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 12

²⁶¹ Vgl. Hedtke 2014, S. 107

²⁶² Vgl. KMK 2013, S. 15

²⁶³ Vgl. KMK 2013, S. 15

²⁶⁴ Vgl. Fischer/Zurstrassen 2014, S. 10f.

tend zu erfassen und ordnungsgemäß zu dokumentieren sowie die Auswirkungen auf den Betriebserfolg zu beurteilen,²⁶⁵ dann kann kein Zweifel daran bestehen, dass diese Ausgangslage auffallend wenig mit einer sozioökonomischen Herausforderung im Rahmen des gesellschaftlich bestimmende Handlungskontextes gemein hat. Denn statt Auswirkungen des Betriebserfolgs beispielsweise vor dem Hintergrund sozialer oder ethischer Berechtigungen und Entwicklungen zu reflektieren, heißt es im Lernfeld lediglich, dass die Lernenden die Auswirkungen des Betriebserfolgs für die Bilanz beurteilen und ihre Tätigkeiten in der Finanzbuchhaltung im Hinblick auf Genauigkeit, Vollständigkeit und Korrektheit durchdenken.²⁶⁶ Sofern daraus überhaupt auf eine Handlungslogik im kognitionstheoretischen Sinne zu schließen ist, dann jedenfalls nicht in Hinsicht einer sozioökonomischen Bildung, sondern allenfalls in Hinsicht einer beschränkten Ladentischperspektive in Buchhaltermanier. Folgt man dieser Argumentation, dann lässt sich im betrachteten Lernfeld schließlich ohne Zögern eine zur sozioökonomischen Bildung grundlegend abweichende Ausdeutung des Handlungsbezugs als Stoffauswahlkriterium festhalten.

4.2.3 Wissensform

Ein ähnliches Ergebnis lässt sich vor dem Hintergrund bildungsrelevanter Wissensformen ermitteln. Längst wissen wir, dass sich eine sozioökonomische Bildung ausdrücklich für Pluralität der Wissensformen einsetzt und dementsprechend wissenschaftliche, berufspraktisch-institutionale und subjektiv-lebensweltliche Formen des Wissens berücksichtigt. Wissen dieser vielfältigen Wissensformen wird von den Lernenden stets systematisch und dynamisch miteinander in Beziehung gesetzt, sodass es schließlich einer ständigen Reflexion und Relativierung unterliegt.²⁶⁷

Nimmt man in diesem Zusammenhang nunmehr exemplarisch das neunte Lernfeld des Rahmenlehrplans zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement in den Blick, dann lässt sich von den Überzeugungen einer sozioökonomischen Bildung im Hinblick auf ein breites anwendungsbezogenes Deutungs-, Handlungs- und Reflexionswissen wenig wiederfinden. So heißt es im Lernfeld etwa, dass sich Lernende über die Möglichkeiten der anlassbezogenen Bonitätsprüfung und die Erfassung von Zahlungsströmen informieren sowie Alternativen der Finanzierung von Investitionen ermitteln. Weiterhin erkunden sie Regelungen zur Vertretung, Geschäftsführung, Haftung und Gewinnverteilung in Abhängigkeit von der Rechtsform des Unternehmens. Zudem informieren sie sich über den grundsätzlichen Ab-

²⁶⁵ Vgl. KMK 2013, S. 15

²⁶⁶ Vgl. KMK 2013, S. 15

²⁶⁷ Vgl. Hedtke 2014, S. 100

lauf bei der Beantragung von Krediten und deren Sicherung.²⁶⁸ In dieser Form tritt der deklarative Charakter des von Lernenden in eingefleischter Routine zu erwerbenden Faktenwissens entlang vorgefertigter Antworten auf bestimmte Fragestellungen unverkennbar in Erscheinung. Zwar schließt sozioökonomische Bildung deklaratives Sachwissen nicht *per se* aus und vertritt durchaus die Annahme, dass nur wer über ein strukturiertes, breites Grundlagen- und Faktenwissen verfügt, in der Lage ist, individuelle und kollektive Problemlagen zu erkennen, darüber zu reflektieren und schließlich kreative Lösungen zu finden.²⁶⁹ Allerdings liegt die Betonung dabei vor allem darauf, dieses Wissen eben nicht in vehementer Selbstreferenz zu erwerben, sondern dessen Beitrag zur Orientierung in der Welt sowie zur Interpretation und Bearbeitung von Lebenssituationen oder kollektiven Problemlagen herauszustellen.²⁷⁰ Diese pragmatische Auslegung vom Erwerb eines deklarativen Sachwissens lässt sich in Form der additiven Auflistung von Wissen über Sachverhalte im betrachteten Lernfeld zweifellos nicht erkennen, sodass in diesem Punkt eine grundsätzliche Abweichung zur sozioökonomischen Bildung zur Kenntnis zu nehmen ist.

Darüber hinaus lässt sich im neunten Lernfeld des Rahmenlehrplans der Kaufleute für Büromanagement zugegebenermaßen jedoch auch erkennen, dass sich das deklarative Wissen über Sachverhalte bei seiner inhaltlichen Bestimmung an manchen Stellen durchaus an berufspraktischen Erfahrungen bzw. betrieblichen Anwendungssituationen akzentuiert. So heißt es im Lernfeld beispielsweise, dass Lernende den Liquiditätsstatus des Betriebs überwachen und für den Zahlungseingang durch die Kunden sorgen sowie Maßnahmen treffen, um Liquiditätsengpässe zu vermeiden. Zudem sondieren sie ihren Handlungsspielraum bei der Sicherung der Liquidität.²⁷¹ Auf diese Weise wird erkennbar, dass im Hinblick auf den Wissenserwerb mitunter auch Vorstellungen eines effektiven transferfähigen Handlungs- und Professionswissen zum Tragen kommen. Doch auch wenn Lernenden damit zwar grundsätzlich Handlungsmöglichkeiten in konkreten beruflichen Handlungsfeldern eröffnet werden, stellt sich dabei nichtsdestotrotz eine weitere Abweichung zur sozioökonomischen Bildung unter Beweis. Denn ohne erneut ausführlich darauf einzugehen, steht in einer sozioökonomischen Bildung der Erwerb einer Wissensstruktur im Blickfeld, die Lernende eben nicht lediglich zur Bewährung in betrieblichen Anwendungssituationen befähigt, sondern sie erheblich darin bereichert, ihre ökonomisch geprägte Lebenswelt *gestalten* zu können sowie eigene vernünftige Vorstellungen von einem gelingenden Leben zu entwickeln und schließlich auch zu verwirklichen.²⁷²

²⁶⁸ Vgl. KMK 2013, S. 20

²⁶⁹ Vgl. Dubs 2001, S. 5; vgl. ferner Fischer 2014, S. 39

²⁷⁰ Vgl. Hedtke 2014, S. 84

²⁷¹ Vgl. KMK 2013, S. 20

²⁷² Vgl. dazu Sen 2010, S. 253f.; vgl. dazu ferner Neuhäuser 2013, S. 49

In diesem Punkt ist die deutliche Diskrepanz des betrachteten Lernfeldes zur sozioökonomischen Bildung schließlich nicht zu übersehen.

4.2.4 Bildungsziele

Erinnern wir uns zunächst noch einmal daran, dass unter anderem Kontextualisierung und Reflexion des Denkens und Handelns als Zieldimension einer sozioökonomischen Bildung aufzufassen sind.²⁷³ Nicht der Nachvollzug wirtschaftswissenschaftlicher Modellannahmen, sondern der kreative Umgang mit alternativen Denkansätzen und deren kritischer Vergleich bilden den Kern der sozioökonomischen Denkfigur.²⁷⁴ Daraus folgt bekanntlich, dass sich eine sozioökonomische Bildung in erster Linie dem Bestreben verpflichtet sieht, Lernende vor einem reinen *Glasperlenspiel* ohne Anschlussfähigkeit an das alltägliche Erleben von ökonomisch-gesellschaftlicher Realität zu bewahren, um sie stattdessen zu individuellen Wertorientierungen zu befähigen, die keineswegs zwangsweise rational nutzenmaximierende Ergebnisse vorgeben.²⁷⁵

Folgt man dieser ausdrücklichen Leitvorstellung einer sozioökonomischen Bildung, dann führt ein exemplarischer Blick in das fünfte Lernfeld des Rahmenlehrplans zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement zu einer erheblichen Ernüchterung. Denn so heißt es im Lernfeld etwa, dass Lernende sich darüber informieren, auf welchem Markt (Käufer- oder Verkäufermarkt) sich ihr Betrieb befindet. Sie leiten explizit daraus absatzpolitische Ziele und Möglichkeiten der Preisfestsetzung mit Hilfe von Modellen (u.a. zur vollständigen Konkurrenz) ab. Weiterhin analysieren sie anhand der Daten der Marktforschung die aktuelle Marktsituation (u.a. Konkurrenz, konjunkturelle Lage) im Hinblick auf das betriebliche Leistungsangebot und beurteilen schließlich die Markt- und Wettbewerbssituation ihres Betriebes.²⁷⁶ Ohne Zögern lässt sich an dieser Stelle die Behauptung aufstellen, dass Lernende entgegen aller Überzeugungen einer sozioökonomischen Bildung in ein lupenreines *Glasperlenspiel* ohne Anschlussfähigkeit an die sozioökonomische Realität verwickelt werden. Denn unübersehbar avanciert der Markt zu einer Art *archimedischen* Punkt, der eine scheinbar vollkommen evidente Wahrheit bzw. Tatsache verkörpert und von dem aus alle weiteren Schlussfolgerungen zu ziehen sind. So gesehen steht der Markt und mit ihm die Anziehungskräfte, die auf Angebot und Nachfrage einwirken, als Beobachtungsperspektive im Mittelpunkt aller Überlegungen. Vor diesem Hintergrund scheinen die Betrachtung von Grenzen und Risiken des Marktmodells oder aber der kreative Umgang mit alternativen Denkansätzen und deren

²⁷³ Vgl. Hedtke 2014, S. 112

²⁷⁴ Vgl. Hedtke 2013, S. 132

²⁷⁵ Vgl. Seeber 2006, S. 30f.

²⁷⁶ Vgl. KMK 2013, S. 14

kritischer Vergleich – als Zieldimension einer sozioökonomischen Bildung – in weite Ferne zu rücken.

Die Abweichungen zur sozioökonomischen Bildung werden darüber hinaus umso deutlicher, wenn man weitere äußerst einseitige Formulierungen im fünften Lernfeld des Rahmenlehrplans der Kaufleute für Büromanagement zur Kenntnis nimmt. So heißt es etwa, dass Lernende den spezifischen Nutzen von Produkten und Dienstleistungen ermitteln. Sie identifizieren in diesem Zuge geeignete Wettbewerbsstrategien, um die absatzpolitischen Ziele des Betriebs zu erreichen. Zudem planen sie die Optimierung der Unternehmensprofilbildung und die Erhöhung der Kundenzufriedenheit.²⁷⁷ Die Auslegung des Lernfeldes in Richtung der neoklassischen Kunstfigur des nutzenmaximierenden *homo oeconomicus* tritt in dieser Form erheblich in Erscheinung. Doch anstatt Lernenden Raum zu eröffnen, sich kritisch mit dem wirtschaftswissenschaftlich dominierenden Konzept des rationalen Kosten-Nutzen-Kalküls auseinanderzusetzen und diese subjektive und strukturelle Problematik zum Gegenstand der kritischen Reflexion zu machen, wird Lernenden entgegen des expliziten Selbstverständnisses der sozioökonomischen Bildung vielmehr der scheinbar vollkommen evidente Eindruck *vermittelt*, dass Marktakteure einander tatsächlich stets nur instrumentell begegnen und sich auf gegenseitige Interaktion überhaupt nur einlassen, wenn ihnen das je individuell nützlich erscheint. In der Folge geht es somit hauptsächlich um den Nachvollzug wirtschaftswissenschaftlicher Modellannahmen. Eine Reflexion erfolgt – wenn überhaupt – ausschließlich vor dem Hintergrund von Nutzenmaximierung und -optimierung. Im Lernfeld heißt es dazu nämlich, dass Lernende den Erfolg angewandter Marketingmaßnahmen für den Betrieb bewerten und ihre Vorgehensweise beim Einsatz von Marketinginstrumenten zur Kundenbindung und -gewinnung reflektieren.²⁷⁸ Damit ist einerseits weniger der kritisch-reflexive Umgang mit den relevanten Marketingmodellen an sich von Interesse, sondern vielmehr die Verbesserung der eigenen Vorgehensweise zur Gewinnung weiterer nutzenbringender Kunden. Darüber hinaus ist damit andererseits weniger die Bewertung des Erfolgs verantwortungsbewusster unternehmerischer Maßnahmen etwa im Hinblick auf die Vermeidung ökologischer Schieflagen oder sozialer Probleme in der Gesellschaft von Relevanz, sondern vielmehr eine Bewertung vor dem Hintergrund der Erreichung maßgeblicher Umsatz- und Gewinnziele. Denn schließlich heißt es dazu im Lernfeld ausdrücklich, dass Lernende die *ökonomischen* Wirkungen von Marketingmaßnahmen beurteilen.²⁷⁹ Daraus folgt, dass am Ende allem Anschein nach individuelle Werteorientierungen, die nicht zwangsweise rationale Ergebnisse vorgeben – etwa Ge-

²⁷⁷ Vgl. KMK 2013, S. 14

²⁷⁸ Vgl. KMK 2013, S. 14

²⁷⁹ Vgl. KMK 2013, S. 14

sichtspunkte der Gerechtigkeit mit Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse oder Solidarität der Stärkeren mit den Schwächeren – keine nennenswerte Rolle spielen, womit schließlich die Abweichungen zum Selbstverständnis der sozioökonomischen Bildung nicht zu übersehen sind. Sicherlich ließe sich die Untersuchung an dieser Stelle – wie im Übrigen durchweg zugrundeliegend – noch um ein Vielfaches fortsetzen. Doch um einen Eindruck von der ausgeprägten Diskrepanz der Lernfeldbestandteile im Hinblick auf Bildungsziele einer sozioökonomischen Bildung zu erhalten, erweist sich die Darstellung bis hierhin bereits aussagekräftig.

4.2.5 Didaktische Prinzipien

Zum Abschluss der Analyse richtet sich der Blick nunmehr auf Möglichkeiten der Berücksichtigung didaktischer Prinzipien, die sich in einer sozioökonomischen Bildung als charakteristisch erweisen. Zu nennen ist dabei zunächst das didaktische Prinzip der *Multiperspektivität*. In einer sozioökonomischen Bildung ist damit bekanntlich verbunden, konkurrierende und multidisziplinäre Erklärungsansätze zuzulassen, statt einem einzelnen Ansatz das Monopol zu verleihen sowie zwischen geeigneten Blickwinkeln wählen zu können, statt sich durch eine stromlinienförmige Präsentation einer einzelnen Denkweise bevormunden zu lassen.²⁸⁰ Während in den didaktischen Grundsätzen der Vorbemerkungen des Rahmenlehrplans zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement zumindest noch der Hinweis in Erscheinung tritt, dass bei der Unterrichtsplanung und -umsetzung zur Förderung des ganzheitlichen Erfassens der beruflichen Wirklichkeit beispielsweise technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische oder soziale Aspekte zu berücksichtigen sind,²⁸¹ ist von dieser Prämisse hingegen in den einzelnen Lernfeldern wenig wiederzufinden. Stattdessen ziehen sich hauptsächlich wirtschaftswissenschaftlichen Modelle und Erklärungsansätze wie ein roter Faden durch sämtliche Lernfelder. So heißt es im fünften Lernfeld bekanntermaßen, dass Lernende Möglichkeiten der Preisfestsetzung mit Hilfe des Modells der vollständigen Konkurrenz ermitteln.²⁸² Im zweiten Lernfeld heißt es, dass die Lernenden ihre Arbeitsprozesse effizient strukturieren und dabei allein – so deutet es die kursive Hervorhebung im Lernfeld an – die ABC-Analyse und das Eisenhower-Prinzip als betriebswirtschaftliche Methoden des Zeitmanagements nutzen.²⁸³ Im achten Lernfeld heißt es schließlich, dass Lernende den Personalbedarf entlang der aus der betriebswirtschaftlichen Personalwirtschaftslehre stammenden qualitativen und quantitativen Methode analysieren.²⁸⁴ Die monodisziplinäre Dominanz wirtschaftswissenschaftlicher Erklärungsansätze lässt sich demzufolge querschnitt-

²⁸⁰ Vgl. Hedtke 2008b, S. 8

²⁸¹ Vgl. KMK 2013, S. 5

²⁸² Vgl. KMK 2013, S. 14

²⁸³ Vgl. KMK 2013, S. 10

²⁸⁴ Vgl. KMK 2013, S. 18

artig entlang sämtlicher Lernfelder identifizieren. Allenfalls ansatzweise wird den Lernenden im vierten Lernfeld eine multiperspektivische Sicht auf die Dinge ermöglicht. So heißt es dort etwa, dass Lernende den Bedarf an betriebsnotwendigen Gütern ermitteln und dabei das ökonomische Prinzip sowie Aspekte des nachhaltigen Wirtschaftens beachten. Zudem beurteilen Lernende die Beschaffungsprozesse hinsichtlich nachhaltiger Wirkungen und reflektieren in diesem Zusammenhang ihre Mitverantwortung für Menschen und Umwelt.²⁸⁵ Auf diese Weise werden Lernende zumindest vor der stromlinienförmigen Präsentation des ökonomischen Prinzips bewahrt. Denn bei einer ernstgemeinten Berücksichtigung des Leitbildes der Nachhaltigkeit treten neben ökonomischen immer auch ökologische und soziale Gesichtspunkte in Erscheinung. Doch ob diese punktuelle Berücksichtigung bereits ausreicht, um eine fragende Haltung der Lernenden anzuregen, welche immer wieder neu einen Möglichkeitsraum nicht nur für alternative Antworten, sondern in erster Linie für immer neue Fragen eröffnet, sei dahingestellt. Das allerdings ist es, worauf das Prinzip der Multiperspektivität im Sinne einer sozioökonomischen Bildung abzielt.²⁸⁶

Weiterhin ist in einer sozioökonomischen Bildung das didaktische Prinzip der *Subjektorientierung* von elementarer Bedeutung. Wir wissen, dass sozioökonomische Bildung ökonomisches Handeln als sinnhaft-interpretatives Handeln aus einer Vielfalt an Motiven und Wertvorstellungen betrachtet und deshalb die je individuellen Handlungs- und Entscheidungsgründe der Subjekte anerkennt. Aus diesem Grund sind die persönlichen Motive der Lernenden und ihre wirtschaftliche Lebenssituation nicht allein und vorrangig in der Sichtweise eines methodisch angeleiteten Optimierungskalküls zu betrachten.²⁸⁷ Somit gilt es, die Bedeutung wissenschaftlicher Methodologien und Theorien nicht in selbstreferenzieller Vehemenz, sondern in erster Linie hinsichtlich der lebensweltlichen Handlungsspielräume und Verwirklichungschancen der Lernenden herauszustellen.²⁸⁸ In dieser Form der Auslegung des Prinzips der Subjektorientierung stellt sich bei einem Blick in die Lernfelder des Rahmenlehrplans der Kaufleute für Büromanagement jedoch neuerlich eine erhebliche Ernüchterung ein. So heißt es beispielsweise im ersten Lernfeld, dass Lernende auf der Grundlage von Rechten und Pflichten ihre Kompetenzen im Betrieb weiterentwickeln und eine zielorientierte, auf ständiger Weiterentwicklung basierende Einstellung zum lebenslangen Lernen als engagierter Mitarbeiter initiieren.²⁸⁹ Im zweiten Lernfeld heißt es, dass Lernende ihr Selbstbewusstsein entwickeln sowie sich für die Verschiedenheit der Teammitglieder interessieren und darin

²⁸⁵ Vgl. KMK 2013, S. 13

²⁸⁶ Vgl. dazu Graupe 2013, S. 161

²⁸⁷ Vgl. Hedtke 2014, S. 85

²⁸⁸ Vgl. Engartner/Krisanthan 2014, S. 167

²⁸⁹ Vgl. KMK 2013, S. 9

Potentiale für ihre eigene Weiterentwicklung und die des Betriebes sehen.²⁹⁰ Deutlich kommt in dieser Form zum Ausdruck, dass anstatt der Befähigung der Lernenden zur eigenständigen Verbesserung eigener Handlungsspielräume, zur Nutzung von Verwirklichungschancen oder zur verantwortungsvollen Gestaltung des eigenen Lebens, hauptsächlich das Ausschöpfen von Potenzialen engagierter Mitarbeiter im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Betriebes von hochrangigem Interesse ist. Damit einhergehend lässt sich in sämtlichen Lernfeldern des Rahmenlehrplans der Kaufleute für Büromanagement vergeblich nach einem Anhaltspunkt Ausschau halten, der darauf verweist, die Bedeutung der zahlreich vertretenden, in der Tradition der Neoklassik stehenden Erklärungsansätze weniger selbstreferenziell oder lediglich hinsichtlich beruflicher Aufgabenstellungen, sondern in erster Linie hinsichtlich der lebensweltlichen Handlungsspielräume und Verwirklichungschancen der Lernenden herauszustellen. In der Folge ist die deutliche Diskrepanz zum Prinzip der Subjektorientierung im Sinne einer sozioökonomischen Bildung schließlich offensichtlich.

Eng verbunden mit dem bisher Gesagten lässt sich abschließend das didaktische Prinzip der *Wissenschaftsorientierung* betrachten. Sozioökonomische Bildung greift bekanntlich auf Wissen unterschiedlicher Fachwissenschaften zurück und bemisst dabei in erster Linie dessen Beitrag zur Entfaltung der Persönlichkeit und zur Orientierung in der Welt.²⁹¹ Deshalb gilt es, Lernende zu befähigen, nicht nur vordergründig angemessene ökonomische Erklärungsansätze heranzuziehen, sondern multiparadigmatische und konkurrierende Konzepte nach ihrer Anwendung sowie in ihren Auswirkungen und Beschränkungen zu beurteilen.²⁹² Berücksichtigt man an dieser Stelle den bisherigen Verlauf der Untersuchung, dann überrascht es wenig, dass sich der Rahmenlehrplan zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement vor diesem Hintergrund auffallend zurückhaltend erweist. Schließlich ziehen sich zum einen in monodisziplinärer Dominanz hauptsächlich wirtschaftswissenschaftliche Modelle und Prinzipien wie ein roter Faden durch sämtliche Lernfelder und zum anderen wird die Bedeutung eben dieser Modelle und Prinzipien hinsichtlich der lebensweltlichen Handlungsspielräume und Verwirklichungschancen der Lernenden – also im Hinblick auf die Entfaltung ihrer Persönlichkeit – kaum herausgestellt. Ohne an dieser Stelle die diesbezüglich betrachteten Lernfeldbestandteile erneut einzeln aufzuführen, lässt sich die Abgrenzung zur sozioökonomischen Bildung in diesem Punkt entlang eines abschließenden Beispiels eindrucksvoll unter Beweis stellen. So heißt es im vierten Lernfeld, dass Lernende eingehende Angebote nach quantitativen und qualitativen Kriterien mit Hilfe der – ureigen volkswirtschaftlichen – Nutz-

²⁹⁰ Vgl. KMK 2013, S. 11

²⁹¹ Vgl. Hedtke 2014, S. 84

²⁹² Vgl. Weber 2014, S. 143

werteanalyse bewerten und vergleichen.²⁹³ Unmittelbar schießt einem dabei AMARTYA SEN in den Sinn. Denn seiner Ansicht nach lässt sich keine vollständige Rangordnung aller Nutzenvergleiche herstellen, weshalb daher die im betrachteten Lernfeld angestrebten Nutzwertvergleiche nie widerspruchsfrei ausfallen können.²⁹⁴ Umso mehr tritt somit das Erfordernis in Erscheinung, konkurrierende und multidisziplinäre Erklärungsansätze zuzulassen, statt einem einzelnen Ansatz das Monopol zu verleihen. Doch von einer weiteren oder gar konkurrierenden Methode ist im betrachteten Lernfeld in diesem Zusammenhang keine Rede. Entgegen aller Überzeugungen einer sozioökonomischen Bildung ist somit offensichtlich, dass Lernenden kein angemessener Raum eröffnet wird, die Methode der Nutzwerteanalyse nach ihrer Anwendung sowie in ihren Auswirkungen und Beschränkungen – zum Beispiel auch im Hinblick auf Gesichtspunkte der Gerechtigkeit im Rahmen gesellschaftlicher Verhältnisse – zu bewerten. Die mögliche Bedeutung der Methode bezüglich lebensweltlicher Handlungsspielräume und Verwirklichungschancen der Lernenden wird daher allem Anschein nach im Verborgenen bleiben, womit schließlich die Abweichungen zum Prinzip der Wissenschaftsorientierung im Sinne einer sozioökonomischen Bildung nicht zu übersehen sind.

Pointiert kann damit also festgestellt werden, dass die Diskrepanz zwischen den exemplarisch betrachteten Lernfeldbestandteilen des Rahmenlehrplans zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement und wegweisenden Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung in vielfacher Weise offensichtlich ist und dabei zumeist in symptomatischer Kausalität entlang sämtlicher analysierter Kategorien verläuft.

²⁹³ Vgl. KMK 2013, S. 13

²⁹⁴ Vgl. dazu Sen 2010, S. 305f.; vgl. dazu ferner Neuhäuser 2013, S. 48

5 Fazit und Ausblick

Unter Berücksichtigung der vorangegangenen Erkenntnisse und Argumentationen im Rahmen der Untersuchung, inwieweit sich Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung im Lernfeldkonzept der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung wiederfinden lassen, lässt sich am Ende dieser Arbeit schließlich ein überwiegend ernüchterndes Fazit ziehen. Denn der anfängliche Eindruck, wonach die durch das Lernfeldkonzept veränderten und vielfach als Meilenstein empfundenen curricularen Vorgaben eher der sozioökonomischen Denkfigur nahe stehen, statt mainstreamökonomischer Überzeugungen, die vor allem ein monodisziplinäres Modelldenken in den Mittelpunkt rücken, erweist sich schlicht als unzutreffend.

Zwar offenbart bisweilen im ersten Analyseschritt die idealtypische Gegenüberstellung der Konzepte einer sozioökonomischen Bildung und des Lernfeldansatzes zumindest in prinzipieller Hinsicht so manche Übereinstimmungen entlang der untersuchten Kategorien. Das heißt: Es lassen sich schematisch einzelne Paradigmen einer sozioökonomischen Bildung im Lernfeldkonzept der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung wiederfinden. Allerdings handelt es sich dabei zumeist um den lediglich sichtbaren Teil des Geschehens an der Wasseroberfläche des trübe schimmernden Teichs. Denn je tiefer man in den Teich hineinleuchtet – oder anders ausgedrückt, je genauer man augenscheinliche Übereinstimmungen betrachtet und hinterfragt, – desto deutlicher sind Unterschiede in der Auslegung und Ausdeutung der jeweiligen Sachverhalte zur Kenntnis zu nehmen. So ist zum Beispiel mehrfach aufgezeigt worden, dass beide Konzepte zwar darin übereinstimmen, den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule nicht länger an einer vorrangig wissenschaftsdisziplinär begründeten Inhaltsauswahl und -strukturierung, sondern in erster Linie entlang eines bestimmten Handlungskontextes auszurichten. Im Gegensatz zu einer sozioökonomischen Bildung, die sich dabei vor allem über die wirtschaftliche Grundordnung hinaus am gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen orientiert, verbirgt sich dahinter im betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Lernfeldunterricht jedoch ein ausgeprägt beruflicher Handlungsbezug. Weiterhin ist vielfältig dargelegt worden, dass in beiden Konzepten durchaus die Berücksichtigung wissenschaftlicher Wissens Elemente erhebliche Bedeutung aufweist, jedoch eine unterschiedliche Vorstellung im Hinblick auf die Relevanz – oder sagen wir Dominanz – der Ökonomik nicht zu übersehen ist. Darüber hinaus konnte schließlich des Öfteren belegt werden, dass in beiden Ansätzen zwar die Rede von der Förderung zur persönlichen und strukturellen Reflexion der Lernenden bzw. von Kontextualisierung und Reflexion des Denkens und Handelns ist. Bei genauerer Betrachtung konnte jedoch eindrucksvoll der Nachweis erbracht werden, dass die Förderung und Entwicklung der Reflexionsfähigkeit der Lernenden im Lernfeldunterricht der

betriebswirtschaftlich-kauf-männischen Bildung im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung ein auffallend stiefmütterliches Dasein fristet. Am Ende sind es insbesondere diese hier pointiert zur Sprache gebrachten Sachverhalte, die die Abgrenzung der lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung von einer sozioökonomischen Bildung im Rahmen der idealtypischen Gegenüberstellung beider Ansätze maßgeblich und symptomatisch unter Beweis stellen.

Eine weitreichende Bestätigung erfahren die identifizierten Abweichungen beider Konzepte sodann in einem zweiten Analyseschritt. Denn im Rahmen der exemplarischen Betrachtung des lernfeldbezogenen Rahmenlehrplans zum Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement im Kontext einer sozioökonomischen Bildung schwinden die bisweilen noch oberflächlich in Erscheinung tretenden schematischen Übereinstimmungen nahezu vollständig. So ist beispielsweise in zahlreichen Lernfeldern nachgewiesen worden, dass insbesondere in der Tradition der Neoklassik stehende Prinzipien, Konzepte und Erklärungsansätze exklusive Bedeutung erlangen, die Auslegung des Unterrichts in Richtung der neoklassischen Kunstfigur des nutzenmaximierenden *homo oeconomicus* einen erheblichen Stellenwert einnimmt und in der Folge somit die Wahl der Mainstreamökonomik als vorherrschende Bezugsdisziplin nicht zu übersehen ist. Sofern in diesem Zusammenhang überhaupt auf eine Handlungslogik im kognitionstheoretischen Sinne zu schließen ist, dann jedenfalls nicht in Hinsicht einer sozioökonomischen Bildung, sondern allenfalls in Hinsicht einer beschränkten Ladentischperspektive in Buchhaltermanier. Das Ausschöpfen von Potenzialen engagierter Mitarbeiter mit dem Ziel der Weiterentwicklung des Betriebs ist darüber hinaus nur *ein* Hinweis auf die deutlich sichtbare Gefahr einer Überbetonung des Berufsbezugs im Lernfeldunterricht der Kaufleute für Büromanagement. Zudem ist schließlich eindrucksvoll aufgezeigt worden, dass Lernenden entgegen des expliziten Selbstverständnisses einer sozioökonomischen Bildung kaum Raum eröffnet wird, sich kritisch mit wirtschaftswissenschaftlich dominierenden Konzepten etwa des rationalen Kosten-Nutzen-Kalküls auseinanderzusetzen und diese subjektive und strukturelle Problematik zum Gegenstand der kritischen Reflexion zu machen. Es werden in den jeweiligen Zusammenhängen erst gar keine weiteren oder gar konkurrierenden Konzepte angeboten. In der Folge wird Lernenden diesbezüglich oftmals der vermeintlich vollkommen evidente Eindruck *vermittelt*, dass Marktakteure tatsächlich stets nur instrumentell zusammentreffen und sich auf gegenseitige Kooperation überhaupt nur einlassen, wenn sich ihnen daraus eine je individuelle Nützlichkeit erweist. Letztlich sind es also insbesondere diese Erkenntnisse, die die Abgrenzung der lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung von einer sozioökonomischen Bildung entlang der exemplarisch

betrachteten Lernfeldbestandteile des Rahmenlehrplans der Kaufleute für Büromanagement erneut – wenngleich nicht selten sogar erheblich zugespitzter als im ersten Analyseschritt – zum Ausdruck bringen.

Selbstverständlich ist in diesem Zuge darauf hinzuweisen, dass sich die Untersuchung des Lernfeldkonzepts der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung im Kontext einer sozioökonomischen Bildung stellenweise um ein Vielfaches fortsetzen ließe. Denn sicherlich können viele Gesichtspunkte entlang weiterer Fragen diskutiert und bis ins Einzelne ausgeführt werden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit besteht im Rahmen dieser Arbeit jedoch in erster Linie der Anspruch, den Gesamteindruck zum Ausdruck zu bringen. Dieser – und daran kann es keinen Zweifel geben – besteht am Ende nämlich in erheblichem Maße darin, dass die durch eine sozioökonomische Bildung versinnbildlichte paradigmatische Wende im Zeichen des aufklärerischen Ideals IMMANUEL KANTS in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung – trotz Einführung einer neuen Struktur der schulischen Curricula durch das Lernfeldkonzept – bislang weitgehend ausgeblieben ist.

Am Ende sollte jedoch die Tatsache, dass sich Leitlinien und Zielvorstellungen einer sozioökonomischen Bildung eben nicht geradewegs aus den Grundprinzipien der lernfeldstrukturierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung für den Unterrichtsalltag ableiten lassen, Lehrende nicht davon abhalten, in der wirtschaftsberuflichen Bildung anstelle der vermeintlichen Eleganz und logischen Schlüssigkeit ökonomischer Modelle mehr Eklektizismus zu wagen. Damit ist bekanntlich nicht Beliebigkeit gemeint, wohl aber eine Verabschiedung zum einen von der Eindimensionalität hermetisch geschlossener Erklärungsmodelle, die der sozialen Komplexität ökonomischen Handelns nicht gerecht werden,²⁹⁵ sowie zum anderen von den Residuen und Fluchtbürgen der konventionellen Fächer, die bei einem Blick in viele Lernfelder noch immer unschwer erkennbar sind.²⁹⁶ Zweifelsohne erfordert das von einer Lehrkraft eine sehr reflexive und elaborierte Unterrichtsplanung, weil neue Szenarien entworfen werden müssen, in denen an die Stelle eher klassifikatorischer oder bloß instrumenteller Informationen vermehrt die Beschäftigung mit komplexen Problemstellungen, Widersprüchlichkeiten, Zielkonflikten, Unschärfen und Vielschichtigkeiten ökonomisch-gesellschaftlicher Entwicklungen treten sollte.²⁹⁷ Denn anstatt Lernende in ein rein ökonomistisches *Glasperlenspiel* ohne Anschlussfähigkeit an das alltägliche Erleben von ökonomisch-gesellschaftlicher Realität zu verwickeln, erscheint es in zeitgemäßen und zukunftsorientierten Lehr-Lernprozessen wesentlich sinnvoller, Lernende in die Lage zu versetzen, mit kon-

²⁹⁵ Vgl. Kutscha 2014, S. 75

²⁹⁶ Vgl. dazu Tramm 2003, S. 17

²⁹⁷ Vgl. Fischer/Gerdsmeier 2014, S. 11

fliktären Positionen wirkungsvoll und angemessen umzugehen, d.h. Widersprüche zu erkennen und zu akzeptieren sowie Unsicherheiten zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können. Angesprochen wird damit insbesondere die Fähigkeit, unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden, über die Grenzen der eigenen Sichtweise hinauszublicken, verschiedene Betrachtungsweisen ins Auge zu fassen und sie in ein ausbalanciertes Verhältnis zu setzen.²⁹⁸ Diese Möglichkeiten gilt es für Lehrende daher, in den lernfeldorientierten Rahmenlehrplänen, die zumindest gegenüber ihren Vorläufern im Hinblick auf die konkreten unterrichtlichen Vorgaben offener gehalten sind und somit Spielräume für eigene Interpretationen und Konkretisierungen eröffnen,²⁹⁹ umfangreich auszuloten. Auf diese Weise besteht die Chance, mit den Themen und Inhalten anders umzugehen, als es die im Rahmen dieser Arbeit analysierten stofflichen Routen in den einzelnen Lernfeldern nahelegen. Notwendigerweise sind Lehrende daher angehalten, über Lehr-Lernprozesse neu nachzudenken und bisher völlig vernachlässigte Elemente nennenswert im Unterricht einzusetzen. Das heißt: Sie sind zu einem schöpferischen Umgang jenseits ausgetrampelter Pfade aufgefordert.³⁰⁰ Gewiss greift ein moderner betriebswirtschaftlich-kaufmännischer Lernfeldunterricht im Zeichen einer sozioökonomischen Bildung damit sehr heftig in die Routinen der Lehrenden ein und stellt hohe didaktische Anforderungen. Den abschließenden Gesichtspunkt dazu hat HERAKLIT formuliert und er gilt aktueller denn je im Hinblick auf die Verantwortung der Lehrenden, eingefleischte Routinen zu überwinden: *Panta rhei* – alles fließt – und *man kann nicht zweimal in denselben Fluss steigen*. So gesehen, liegt es am Ende am Lehrenden selbst, Bewegung und Wandel in die institutionalisierte Langeweile der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung zu bringen.

²⁹⁸ Vgl. Fischer 2013, S. 210/213

²⁹⁹ Vgl. dazu Tramm 2003, S. 6

³⁰⁰ Vgl. Fischer/Gerdsmeier 2014, S. 11

Anhang

Verzeichnis der Anhänge

| | | |
|------------------|--|----|
| Anhang 1: | Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement (Quelle: KMK 2013, S. 9-24) | 70 |
|------------------|--|----|

Anhang 1: Lernfelder für den Ausbildungsberuf Kauffrau/-mann für Büromanagement

- 9 -

| Lernfeld I: | Die eigene Rolle im Betrieb mitgestalten und den Betrieb präsentieren | 1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 40 Stunden |
|---|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, ihre Rolle innerhalb des Betriebs aktiv zu gestalten und ihren Betrieb zu präsentieren.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler klären ihren Verantwortungsbereich im Betrieb und identifizieren sich mit ihrer Rolle als Auszubildender und als zukünftiger Arbeitnehmer, die auf unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen basieren.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren ihre eigenen Rechte und Pflichten, informieren sich über Inhalte und Regelungen der Ausbildungsverträge, ihre Mitbestimmungsrechte durch die Jugend- und Auszubildendenvertretung. Sie informieren sich über geltendes Recht (<i>Berufsbildungsgesetz, Jugendarbeitsschutzgesetz</i>) und das für sie geltende Tarifrecht. Ebenso erkunden sie Möglichkeiten beruflicher Fort- und Weiterbildung.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler suchen und bewerten Informationen und deren Quellen zur Darstellung ihres Betriebes. Sie erschließen das Leistungsspektrum ihres Betriebes, die eingesetzten betriebswirtschaftlichen Produktionsfaktoren, die Ziele ihres Betriebes sowie dessen Stellung in der arbeitsteiligen Wirtschaft und innerhalb des erweiterten Wirtschaftskreislaufes.</p> | | |
| <p>Sie erfassen ihre Stellung innerhalb des Aufbaus des Betriebes und die wesentlichen Arbeits- und Geschäftsprozesse des Betriebes sowie ihren eigenen Handlungsrahmen (<i>Vertretungsvollmachten</i>).</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler entwickeln auf der Grundlage von Rechten und Pflichten ihre Kompetenzen im Betrieb weiter und initiieren eine zielorientierte, auf ständiger Weiterentwicklung basierende Einstellung zum lebenslangen Lernen als engagierter Mitarbeiter. Sie stellen sich realistische Ziele. Sie wählen für ihre Ergebnisse eine geeignete Präsentationsform und berücksichtigen dabei die Rahmenbedingungen und Präsentationsregeln. Zur Bewertung von Präsentationen erstellen sie einen Kriterienkatalog.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler werden ihrer Rolle im Betrieb gerecht. Sie beachten und nutzen die gesetzlichen und vertraglichen Regelungen. Sie erledigen ihre Aufgabenstellungen selbstständig und sind bereit mit Kollegen zusammenzuarbeiten. Sie nehmen anstehende Arbeiten aufmerksam wahr und erledigen diese unaufgefordert und eigenverantwortlich.</p> | | |
| <p>Sie präsentieren ihren Betrieb mit geeigneten Medien. Sie wenden Arbeitsstrategien (<i>Informationsbeschaffungsstrategie, Elaborationsstrategie</i>) an und finden für einfache und komplexe Anforderungen selbstständig Lösungen. Sie sind in der Lage, sich schwierigen Situationen zu stellen und situationsgerecht gegen innere Widerstände anzukämpfen. Sie zeigen Durchhaltevermögen, um längerfristige Ziele zu erreichen.</p> | | |
| <p>Sie beurteilen ihre eigene Rolle und das eigene Handeln vor dem Hintergrund der für sie veränderten Rahmenbedingungen sowie die Reaktion der anderen kritisch. Sie kontrollieren kontinuierlich ihre Arbeitsergebnisse und bessern diese selbstständig und eigenverantwortlich nach. Die Schülerinnen und Schüler bewerten ihre Präsentation mit Hilfe des Kriterienkataloges.</p> | | |
| <p>Sie hinterfragen die eigene Einstellung, respektieren die Vorstellungen anderer und ziehen Schlussfolgerungen für ihr zukünftiges Handeln. Sie nehmen konstruktives Feedback an und beachten dies bei zukünftigen Präsentationen.</p> | | |

- 10 -

| Lernfeld 2: Büroprozesse gestalten und Arbeitsvorgänge organisieren | I. Ausbildungsjahr Zeitrhythmuswert: 80 Stunden |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, ihre Arbeitsprozesse im Büro eigenverantwortlich und effizient zu planen und zu gestalten sowie gesundheitliche und rechtliche Aspekte, auch im Umgang miteinander, zu berücksichtigen.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler zeigen die Bereitschaft und Flexibilität, die komplexen Herausforderungen ihres Aufgabenbereichs engagiert und verantwortungsbewusst zu bewältigen. Sie analysieren die Anforderungen an die Gestaltung ihrer jeweiligen Arbeitsprozesse sowie ihres Arbeitsplatzes und Arbeitsraumes. Sie überprüfen ihre Schreibfertigkeit an Geräten der Informationstechnik, inwiefern sie für die Erledigung ihrer Aufgaben angemessen ist.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Anforderungen an bürowirtschaftliche Abläufe. Sie erkunden gesetzliche Vorschriften zur Gestaltung des Arbeitsplatzes und -raumes sowie ergonomische und ökologische Erfordernisse.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler recherchieren Maßnahmen zur Erhaltung und Förderung ihrer Gesundheit. Sie ermitteln Strategien zur Bewältigung von Belastungen am Arbeitsplatz (<i>Stress, Burnout</i>) und Konflikten (<i>Mobbing</i>).</p> | |
| <p>Sie planen unter ergonomischen, ökologischen und ablauforganisatorischen Aspekten die Gestaltung ihres Arbeitsplatzes. Die Schülerinnen und Schüler achten auf die Arbeitssicherheit und die Erhaltung und Förderung ihrer Gesundheit (<i>Bewegung, Ernährung, Stressregulation, Suchtprävention</i>).</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler strukturieren ihre Arbeitsprozesse effizient. Dabei identifizieren sie mögliche Störungen, Zeitdiebe und Zeitfallen und schalten diese aus. Sie erstellen Checklisten für ihre Arbeitsabläufe und nutzen weitere Methoden des Zeitmanagements (<i>ABC-Analyse, Eisenhower-Prinzip</i>) sowie Techniken des Selbstmanagements (<i>Selbstbeobachtung, Zielklärung und -setzung, Selbstkontrolle</i>).</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler gestalten ihren Arbeitsplatz und -raum und beachten dabei die Auswirkungen auf ihre Leistungsfähigkeit.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler koordinieren und überwachen Termine und erstellen digitale Terminpläne unter Berücksichtigung verschiedener Terminarten.</p> | |
| <p>Sie bereiten Sitzungen und Besprechungen vor, begleiten die Durchführung und geben bei Bedarf einfache Auskünfte in einer fremden Sprache. Sie bereiten Sitzungen und Besprechungen nach, dokumentieren diese, insbesondere in Form von Protokollen. Dabei setzen sie Standardsoftware ein und erschließen sich selbstständig die hierzu notwendigen Funktionen der gewählten Softwareprogramme. Sie optimieren ihre Schreibfertigkeit durch eigenverantwortliches Schreibtraining.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler bereiten eingehende Informationen zur innerbetrieblichen Weitergabe auf. Sie sortieren die ausgehenden Informationen und entscheiden sich jeweils für die zweckmäßigste Versandart unter Berücksichtigung von Sicherheit, Vertraulichkeit, Schnelligkeit, Kosten und Rechtsverbindlichkeit.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler wählen zweckmäßige Systeme für eine normgerechte Ordnung und Aufbewahrung von Schriftstücken und elektronischen Dokumenten und verwenden</p> | |

- 11 -

den gezielt Speichermedien. Sie realisieren die Datensicherheit und Datenpflege. Sie achten auf die Einhaltung der gesetzlichen und betrieblichen Vorschriften für die Dauer der Aufbewahrung der Schriftstücke und Daten.

Sie arbeiten kooperativ im Team und berücksichtigen bei Entscheidungen die Notwendigkeit von Kompromissen. Sie vertreten gegenüber anderen überzeugend ihre Meinung, entwickeln ihre Kommunikationsfähigkeit (*verbale und nonverbale Kommunikationstechniken*) und ihr Selbstbewusstsein (*Selbstwirksamkeit, realistisches Selbstbild*). Sie verhalten sich im Umgang miteinander kooperationsbereit und wertschätzend und sind für Aspekte der Inklusion sensibilisiert. Sie interessieren sich für die Verschiedenheit der Teammitglieder und sehen darin Potentiale für ihre eigene Weiterentwicklung und die des Betriebes.

Sie beurteilen selbstkritisch ihr Verhalten im Team, die Gestaltung ihres Arbeitsplatzes und -raumes sowie ihre Arbeitsprozesse. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihren Beitrag zum Erfolg des Betriebes und zur Gestaltung eines angenehmen Betriebsklimas.

Sie hinterfragen den Beitrag, den sie selbst erbringen können, um ein gelingendes Miteinander im Ausbildungsbetrieb zu gewährleisten. Dabei respektieren sie die Wertvorstellungen ihrer Kollegen.

- 12 -

Lernfeld 3: Aufträge bearbeiten**I. Ausbildungsjahr
Zeitrichtwert: 80 Stunden**

Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Anfragen zu beantworten, Angebote zu erstellen und Aufträge anzunehmen sowie störungsfreie Prozesse fachgerecht auszuführen.

Die Schülerinnen und Schüler analysieren den Geschäftsprozess der Auftragsbearbeitung und ihren Verantwortungsbereich sowie ihre Befugnisse in diesem Prozess. Sie sind bereit, mit anderen zusammenzuarbeiten und nehmen Kunden als wichtige Partner wahr. Sie erschließen sich die Struktur von büroüblichen Applikationen.

Die Schülerinnen und Schüler sondieren die betrieblichen Rahmenbedingungen für die Erstellung von Angeboten. Sie informieren sich über die Formulierung und normgerechte Gestaltung von Texten des internen und externen Schriftverkehrs.

Die Schülerinnen und Schüler organisieren eine fachgerechte und kundenorientierte Abwicklung von Aufträgen. Sie berücksichtigen dabei die Interessen des Betriebes, unterschiedliche Bedürfnisse der Kunden und Gesichtspunkte der Nachhaltigkeit.

Die Schülerinnen und Schüler führen mit Hilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms (*Aufbau und Formatierung von Tabellen, Einsatz einfacher Funktionen und Formeln sowie geeignete Zelladressierungen*) einfache Preisberechnungen durch. Dabei wenden sie kaufmännische Rechenarten (*Dreisatz, Prozentrechnen*) sicher an. Sie formulieren verlangte und unverlangte Angebote. Sie reagieren sachgerecht auch auf fremdsprachliche Anfragen und Aufträge und organisieren und überwachen die Auftragsabwicklung, erstellen alle nötigen Dokumente (*Auftragsbestätigung, Lieferschein, Rechnung*). Dabei berücksichtigen sie relevante rechtliche Normen sowie die Gestaltungsaspekte des kaufmännischen Schriftverkehrs (*Formatierung, Normen*) und das Corporate-Design des Betriebes. Bei der Kommunikation mit Kunden setzen sie die Leistungskomponenten von Textverarbeitungsprogrammen zum bedarfsgerechten und rationellen Entwickeln und Gestalten von Formularen, Verwenden von Textbausteinen und Einbinden von Objekten ein.

Sie vervielfältigen Schriftstücke (*Kopieren, Drucken, Scannen*) und nutzen geeignete Dateiformate auch unter Beachtung nachhaltiger Gesichtspunkte.

Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren ziel- und kundenorientiert, bei Bedarf auch in einer fremden Sprache und berücksichtigen interkulturelle Unterschiede. Dabei nutzen sie Kommunikationssysteme (*Intranet, Internet, E-Mail, Fax und Telefon*) situationsgerecht.

Sie kontrollieren den Erfolg ihrer betrieblichen Tätigkeit in Hinblick auf Effizienz, Qualität und Kundenzufriedenheit.

Sie reflektieren ihre Arbeitsweise und sind sich stets ihrer Verantwortung bewusst. Ausgehend von Diskrepanzerfahrungen beim Vergleich von tatsächlichem und erwartetem Verhalten im Umgang mit Kunden überprüfen die Schülerinnen und Schüler ihre Rolle als Dienstleister. Sie überdenken dabei, inwiefern sie ihrer Rolle gerecht werden und Regeln und Normen einhalten.

- 13 -

| | | |
|---|---|--|
| Lernfeld 4: | Sachgüter und Dienstleistungen beschaffen und Verträge schließen | 1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 120 Stunden |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Beschaffungsprozesse zu planen, durchzuführen und zu überwachen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler definieren ihren Verantwortungsbereich bei der Durchführung von Beschaffungs- und Lagerhaltungsprozessen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ermitteln den Bedarf an betriebsnotwendigen Gütern und beachten dabei das ökonomische Prinzip sowie Aspekte des nachhaltigen Wirtschaftens. Sie recherchieren Bezugsquellen unter Verwendung verschiedener Kommunikationswege und Datenquellen. Sie informieren sich über die Inhalte von Angeboten. Sie identifizieren rechtliche und ökonomische Handlungsspielräume sowie betriebliche Vorgaben bei Konflikten in Kaufvertragsstörungen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler bestimmen die erforderlichen Bestell- und Lieferzeitpunkte sowie die optimale Bestellmenge. Sie erstellen mit einem Tabellenkalkulationsprogramm geeignete Diagramme und nutzen diese für ihre Entscheidung. Sie wählen geeignete Möglichkeiten der Lagerung aus.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler schreiben mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms Anfragen norm- und sachgerecht. Sie bewerten und vergleichen eingehende Angebote nach quantitativen und qualitativen Kriterien mit Hilfe der Nutzwertanalyse und setzen dafür ein Tabellenkalkulationsprogramm ein. Dabei nutzen sie notwendige Funktionen wie WENN, ZÄHLENWENN, SUMMEWENN und SVERWEIS.</p> <p>Sie bestellen auch online Sachgüter und Dienstleistungen bei ausgewählten Lieferanten und schließen Verträge (<i>Kaufvertrag, Mietvertrag, Werkvertrag, Dienstvertrag</i>) ab. Dabei beachten sie Rechtsnormen und deren Wirkung (<i>Nichtigkeit, Anfechtung, Eigentum, Besitz</i>) sowie die Allgemeinen Geschäftsbedingungen. Bei Bestellungen und Vertragsformulierungen nutzen sie auch ein Textverarbeitungsprogramm.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler überwachen und prüfen den Wareneingang, lagern die Waren sachgerecht ein und nehmen Dienstleistungen ab.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren Rechnungen und veranlassen die situationsgerechte Bezahlung (<i>Skontonutzung, Electronic-Banking, Kreditkartenzahlung</i>).</p> <p>Sie entwickeln, auch im Team, geeignete Lösungsvorschläge bei identifizierten Vertragsstörungen (<i>Nicht-Rechtzeitig-Lieferung und Schlechtleistung</i>) und kommunizieren bei deren Umsetzung sach- und normgerecht mit den Vertragspartnern.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Beschaffungsprozesse hinsichtlich nachhaltiger Wirkungen und zeigen begründete Möglichkeiten ihrer Optimierung auf.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler durchdenken ihr Verhalten in Beschaffungs- und Lagerhaltungsprozessen und prüfen Verbesserungsmöglichkeiten. Sie reflektieren ihre Mitverantwortung für Menschen und Umwelt im Zusammenhang mit Beschaffungs- und Lagerhaltungsprozessen.</p> | | |

- 14 -

Lernfeld 5: Kunden akquirieren und binden**2. Ausbildungsjahr
Zeitrhythmuswert: 80 Stunden****Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Kompetenz, den Einsatz von Preis- und Kommunikationspolitik für die Kundengewinnung und -bindung zu nutzen.**

Die Schülerinnen und Schüler analysieren anhand der Daten der Marktforschung (*Primär- und Sekundärforschung*) und der Kundendaten die aktuelle Marktsituation (*Kundenstruktur, Konkurrenz, konjunkturelle Lage*) zum Leistungsangebot des Betriebes. Sie gestalten auf der Basis vorgegebener Elemente einen Fragebogen mit den Anwendungsmöglichkeiten (*Formulargestaltung*) eines Textverarbeitungsprogramms.

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich darüber, auf welchem Markt (*Käufer- und Verkäufermarkt*) sich ihr Betrieb befindet. Sie leiten daraus die absatzpolitischen Ziele und Möglichkeiten der Preisfestsetzung auch mit Hilfe von Modellen (*vollständige Konkurrenz*) ab.

Sie nehmen Kunden als wichtige Partner wahr und ermitteln den spezifischen Nutzen von Produkten oder Dienstleistungen für diese. Sie identifizieren geeignete Wettbewerbsstrategien, um die absatzpolitischen Ziele des Betriebes zu erreichen.

Im Rahmen einer Werbeplanung treffen die Schülerinnen und Schüler Entscheidungen zur Zielgruppe sowie zum Streugebiet und zur Streuzeit. Sie planen dabei den möglichen Einsatz von sozialen Netzwerken zur Optimierung der Unternehmensprofilbildung und der Erhöhung der Kundenzufriedenheit.

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Markt- und Wettbewerbssituation ihres Betriebes und entwickeln innerhalb eines Marketingkonzeptes einen Mix aus Preis- und Kommunikationspolitik. Bei der Festlegung der Preise berücksichtigen sie die Kunden-, Konkurrenz- und Kostensituation ihres Betriebes.

Sie formulieren einen Werbebrief als Serienbrief an ihre Kundinnen und Kunden und gestalten diesen und weitere Werbemittel mit Hilfe eines Textverarbeitungsprogramms. Zur Gewinnung ausländischer Kunden verfassen sie einen Brief auch in einer Fremdsprache. Sie nutzen auch Möglichkeiten aktueller Kommunikationswege im Rahmen der Kommunikationspolitik.

Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen wirtschaftliche, rechtliche und ethische Grenzen der Werbung und artikulieren dabei eigene Wertvorstellungen. Sie respektieren die Wertvorstellung anderer.

Sie dokumentieren, präsentieren und beurteilen ihre Ergebnisse. Die Schülerinnen und Schüler bewerten den Erfolg der angewendeten Marketingmaßnahmen für den Betrieb.

Sie reflektieren ihre Vorgehensweise beim Einsatz von Marketinginstrumenten zur Kundenbindung und -gewinnung. Sie beurteilen die ökonomischen Wirkungen von Marketingmaßnahmen und deren Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse.

Die Schülerinnen und Schüler schätzen ein, inwiefern die ausgewählten Maßnahmen der Verantwortung des Betriebes für unterschiedliche Interessengruppen gerecht werden.

- 15 -

| | |
|--|---|
| Lernfeld 6: Werteströme erfassen und beurteilen | 2. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 80 Stunden |
|--|---|

Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Werteströme im Betrieb prozessbegleitend zu erfassen und ordnungsgemäß zu dokumentieren sowie die Auswirkungen auf den Betriebserfolg zu beurteilen.

Die Schülerinnen und Schüler identifizieren mit den Kategorien Güter, Geld und Information systematisch Werteströme ihres Betriebes anhand von Belegen, die im Rahmen der Geschäftsprozesse entstehen.

Sie informieren sich über die rechtlichen Anforderungen an eine ordnungsgemäße Buchführung (*Handelsgesetzbuch, Abgabenordnung, Umsatzsteuergesetz*).

Die Schülerinnen und Schüler strukturieren zeitliche und organisatorische Abläufe zur Bearbeitung der Belege unter Berücksichtigung der betrieblichen Rahmenbedingungen.

Die Schülerinnen und Schüler kontieren Eingangsrechnungen von Sachgütern und Dienstleistungen und dokumentieren die zugrunde liegenden Geschäftsvorfälle. Sie nutzen das aufwandsrechnerische Verfahren beim Einkauf von Handelswaren und buchen Ausgangsrechnungen aus deren Verkauf. Sie buchen die notwendigen Zahlungen unter Berücksichtigung von Skonto. Sie führen Stornobuchungen (*Rücksendung*) durch. Sie erfassen buchhalterisch Wertminderungen von Anlagegütern. Sie berücksichtigen die Umsatzsteuer und erstellen Umsatzsteuervoranmeldungen.

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die Ergebnisse aus der Finanzbuchhaltung mit den tatsächlichen Bestandswerten und klären den Korrekturbedarf.

Sie ermitteln den Erfolg des Betriebes und beurteilen dessen Auswirkungen für die Bilanz. Sie berechnen die Eigenkapitalrentabilität des Betriebes und bewerten mit den gewonnenen Daten die Wirtschaftlichkeit des Betriebes. Sie arbeiten konzentriert, verantwortungsbewusst und sorgfältig.

Die Schülerinnen und Schüler durchdenken ihre Tätigkeiten in der Finanzbuchhaltung hinsichtlich Genauigkeit, Vollständigkeit und Korrektheit. In der retrospektiven Konfrontation mit dem Geleisteten hinterfragen sie ihre Konzentrationsfähigkeit und ergreifen bei Bedarf Maßnahmen, diese zu verbessern.

- 16 -

Lernfeld 7: Gesprächssituationen gestalten**2. Ausbildungsjahr
Zeitrhythmuswert: 40 Stunden****Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, in Gesprächssituationen mit Geschäftspartnern angemessen und sachgerecht zu handeln.**

Die Schülerinnen und Schüler erfassen die unterschiedlichen Anforderungen, die Gesprächssituationen (*Beratung, Beschwerde, Reklamation*) mit sich bringen. Sie zeigen Bereitschaft und Flexibilität, Gespräche engagiert und verantwortungsbewusst zu führen.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen mögliche Konflikte und deren Ursachen in Gesprächssituationen.

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Möglichkeiten der Kommunikation mit Geschäftspartnern ihres Betriebes. Dazu schätzen sie die jeweilige Kommunikationssituation ein. Sie recherchieren Techniken der Kommunikation sowie rechtliche und betriebliche Regelungen, wobei sie auch interkulturelle Besonderheiten ermitteln.

Die Schülerinnen und Schüler ermitteln die Wünsche, Emotionen und Interessen der Geschäftspartner durch aktives Zuhören und gezielte Fragestellung sowie durch die Analyse von Äußerungen und Verhalten.

Die Schülerinnen und Schüler definieren die situationsbezogenen Gesprächsziele und sammeln Argumente für die Gespräche. Sie achten auf eine positive Gesprächsatmosphäre zur Umsetzung ihrer Ziele.

Für einen verständnisvollen Umgang mit Geschäftspartnern entwickeln sie Strategien zur Konfliktbewältigung und -vermeidung. Sie berücksichtigen dabei die Wirkung der eigenen Persönlichkeit. Sie sind sich ihrer emotionalen Reaktionstendenz bewusst und passen diese bei Bedarf zielorientiert an.

Sie erstellen Kriterienkataloge zur Beurteilung von Gesprächssituationen.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen Geschäftspartner als wichtige Partner wahr. Sie informieren und beraten diese auch in einer fremden Sprache.

Sie vertreten die Interessen des Betriebes und verhalten sich verantwortungsvoll den Geschäftspartnern und sich selbst gegenüber. Sie artikulieren verständlich den Sachverhalt und reagieren situativ angemessen auf verbale und nonverbale Äußerungen der Geschäftspartner. Sie halten Gesprächsregeln ein und berücksichtigen die Wirkung ihrer eigenen Persönlichkeit. Sie entwickeln ein Gespür für die emotionale Lage des Gesprächspartners und verwenden Techniken, mit den Emotionen sinnvoll umzugehen, ohne sich und anderen zu schaden.

Die Schülerinnen und Schüler überprüfen Beschwerden und Reklamationen auf Rechtmäßigkeit und berücksichtigen dabei betriebliche und gesetzliche Regelungen. Sie wägen die Interessen des Betriebes und die Bedürfnisse der Geschäftspartner gegeneinander ab. Zu Geschäftspartnern bauen sie ein Vertrauensverhältnis auf, zeigen Einfühlungsvermögen und agieren selbstbewusst (*realistisches Selbstbild, Reaktion auf Kritik*).

Sie nutzen ihre Argumente entsprechend der Kundenbedürfnisse und begegnen überzeugend Kundeneinwänden. Sie beziehen Zusatzangebote und Serviceleistungen des Betriebes in die Kundengespräche ein.

- 17 -

Sie erkennen Konfliktursachen in der Kommunikation und führen Konfliktgespräche (*Eisbergmodell, gewaltfreie Kommunikation*). Die Schülerinnen und Schüler wenden Strategien zur Lösung von möglichen Konflikten in Gesprächssituationen an. Sie nutzen das Beschwerdemanagement als Instrument der Kundenbindung. Sie zeigen im Umgang mit in- und ausländischen Kunden Empathie für kulturbedingte Besonderheiten.

Sie werten den Ablauf ihrer geführten Gespräche anhand des Kriterienkatalogs aus und nehmen Rückmeldungen konstruktiv an.

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren selbstkritisch ihr Verhalten in Gesprächssituationen und leiten daraus Konsequenzen für sich ab.

- 18 -

| Lernfeld 8: | Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen | 2. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 80 Stunden |
|---|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, bei der Beschaffung, Verwaltung und Entwicklung von Personal sowie bei der Beendigung von Arbeitsverhältnissen mitzuwirken.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren den Personalbestand in quantitativer und qualitativer Hinsicht, um personalwirtschaftliche Entscheidungen vorzubereiten. Dabei berücksichtigen sie die konjunkturelle Situation und gesamtwirtschaftliche Faktoren (<i>Demografie, außenwirtschaftliche Entwicklungen</i>) und gesellschaftliche Verantwortung (<i>Inklusion, Migration</i>).</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler bestimmen den quantitativen und qualitativen Personalbedarf unter Berücksichtigung der betrieblichen Ziele. Sie informieren sich bei einer Unterdeckung über geeignete Wege der Personalbeschaffung (<i>intern, extern</i>), über die Kompetenzanforderungen sowie die organisatorische Einbindung neuer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ermitteln die rechtlichen Anforderungen (<i>Gesetze, Tarifverträge, Betriebsvereinbarungen</i>) beim Abschluss und der Beendigung von unterschiedlichen Arten eines Arbeitsvertrages. Sie informieren sich über die gesetzlichen Bestimmungen des sozialen Arbeitsschutzes (<i>Mutterschutzgesetz</i>) sowie über die Erfordernisse der Inklusion.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler sondieren für die zu besetzenden Stellen Modelle der Arbeitszeitregelung und berücksichtigen die Formen des betrieblichen Entgelts.</p> | | |
| <p>Sie organisieren den Ablauf des Auswahl- und Einstellungsverfahrens einschließlich der erforderlichen Arbeitspapiere und des Schriftverkehrs.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler formulieren Stellenanzeigen auf der Grundlage einer vorliegenden Stellenbeschreibung, die auch Bewerberinnen und Bewerber im Ausland ansprechen. Sie wirken bei der Durchführung von Auswahlverfahren mit und beachten dabei, dass die Arbeitsmarktsituation und arbeitsrechtliche Vorschriften die Auswahlmöglichkeiten beeinflussen. Sie prüfen, ob bei personalrechtlichen Entscheidungen die Rechte der Arbeitnehmervertretung (<i>Betriebsrat, Personalrat</i>) eingehalten werden. Sie wirken beim Erstellen von Arbeitsverträgen mit und berücksichtigen dabei arbeits-, steuer- und sozialversicherungsrechtliche Auswirkungen.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler legen Personalakten an und führen diese unter besonderer Berücksichtigung der Erfordernisse des Datenschutzes.</p> | | |
| <p>Sie unterstützen die Planung des Personaleinsatzes und berücksichtigen dabei Arbeitszeitregelungen und Urlaubsansprüche. Sie berechnen und dokumentieren Arbeits- und Abwesenheitszeiten. Sie überwachen wichtige arbeitsrechtliche Fristen (<i>Probezeit, Mutterschutz, Entgeltfortzahlung, Kündigung</i>).</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ermitteln das Bruttoentgelt unter Berücksichtigung bestehender rechtlicher Ansprüche (<i>Entgelttarifvertrag, Betriebsvereinbarung, Arbeitsvertrag</i>) und berechnen das Nettoentgelt.</p> | | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Ideen zur Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterbetreuung sowie zur Personalförderung als eine wichtige Aufgabe zur Erhaltung der Leistungsmotivation und zur Bindung an den Betrieb. Sie schlagen für Mitarbeiterinnen und</p> | | |

- 19 -

Mitarbeiter Fortbildungsmaßnahmen vor, die lebenslanges Lernen ermöglichen und zur Sicherung des Arbeitsplatzes beitragen.

Sie wirken bei der Beendigung von Arbeitsverhältnissen, dem Erstellen von Abmahnungen, Kündigungsschreiben und Arbeitszeugnissen mit. Bei der Durchführung dieser Maßnahmen handeln sie umsichtig.

Die Schülerinnen und Schüler erstellen mit Hilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms Personalstatistiken und werten diese aus.

Die Schülerinnen und Schüler bewerten ihren Arbeitsprozess hinsichtlich eingehaltener Sorgfalt, Vertraulichkeit und Objektivität. Sie beurteilen ihr Auftreten und Verhalten gegenüber den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nehmen konstruktive Rückmeldungen selbstkritisch an.

Die Schülerinnen und Schüler hinterfragen, inwieweit sie auf Problemstellungen im personalwirtschaftlichen Bereich sachgerecht und rational reagieren und entwickeln Strategien, um Lösungsansätze aufzuzeigen. Hierbei vergegenwärtigen sie sich ihrer eigenen Position als Arbeitnehmer im Betrieb und den daraus resultierenden Konfliktpotentialen.

- 20 -

| Lernfeld 9: Liquidität sichern und Finanzierung vorbereiten | 3. Ausbildungsjahr Zeitrhythmuswert: 80 Stunden |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Kompetenz, die Liquidität ihres Betriebes zu sichern und Finanzierungsentscheidungen für Investitionen unter Berücksichtigung der Rechtsform des Betriebes vorzubereiten.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren mögliche Maßnahmen für den Betrieb, um liquide zu bleiben. Sie sondieren ihren Handlungsspielraum bei der Sicherung der Liquidität. Sie klären die Vorgaben für die Finanzierung von geplanten Anschaffungen des Betriebes und ihren jeweiligen Verantwortungsbereich.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Möglichkeiten der anlassbezogenen Bonitätsprüfung sowie über die Erfassung von Zahlungsströmen. Sie ermitteln Zahlungsstörungen und bestimmen eine liquiditäts- und kundenorientierte Reaktion darauf.</p> | |
| <p>Sie eruieren Alternativen der Finanzierung von Investitionen.</p> | |
| <p>Sie erkunden die Regelungen zur Vertretung, Geschäftsführung, Haftung und Gewinnverteilung in Abhängigkeit von der Rechtsform des Unternehmens (<i>Einzelunternehmung, Kommanditgesellschaft, Gesellschaft mit beschränkter Haftung</i>).</p> | |
| <p>Sie informieren sich über die grundsätzliche Vorgehensweise bei der Beantragung von Krediten und deren Sicherungen.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler planen mit Budgets und ordnen die künftigen Einnahmen und Ausgaben des Betriebes nach deren Fälligkeit.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler treffen Maßnahmen, um einen Liquiditätsengpass zu vermeiden. Sie überwachen den Liquiditätsstatus des Betriebes und sorgen für den Zahlungseingang durch die Kunden. Dazu veranlassen sie gegebenenfalls Bonitätsprüfungen und mahnen im Fall der Nicht-Rechtzeitig-Zahlung kaufmännisch unter der Beachtung von Kundenbeziehungen und berechnen Verzugszinsen. Die Schülerinnen und Schüler wägen ab, ob aus Kulanzgründen bei Kunden alle Maßnahmen, die rechtlich möglich wären, tatsächlich eingeleitet werden. Bei Bedarf beantragen sie das gerichtliche Mahnverfahren. Sie wirken drohender Verjährung entgegen.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler schlagen ausgehend von der Rechtsform ihres Unternehmens für geplante Investitionen Alternativen der Außen- und Innenfinanzierung (<i>Lieferantenkredit, Kontokorrentkredit, Darlehen, Selbstfinanzierung, Beteiligungsfinanzierung</i>) und mögliche Sicherheiten (<i>einfacher Eigentumsvorbehalt, selbstschuldnerische Bürgschaft, Sicherungsübereignung, Lombardkredit, Grundpfandrecht</i>) vor. Sie bereiten die Beantragung von Krediten und deren Sicherungen vor. Sie führen einfache Zinsberechnungen im Rahmen der Finanzierung durch und entscheiden über die Inanspruchnahme von Skonto. Sie berücksichtigen bei ihren Vorschlägen auch Leasing und Factoring als Alternativen.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler erstellen mittels Textverarbeitungsprogramm situationsbezogene Dokumente.</p> | |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler bewerten die Liquidität des Betriebes (<i>Liquidität 2. Grades</i>). Sie schätzen ihre Vorschläge zur Finanzierung von Investitionen auf Realisierbarkeit in ihrem Betrieb ein. Sie bewerten die Qualität ihrer Arbeitsergebnisse, bessern selbstständig nach und beurteilen den Arbeitsprozess hinsichtlich der Effektivität.</p> | |
| <p>Sie reflektieren, dass sie mit ihrem sorgfältigen Handeln einen direkten Beitrag zur Liquiditätssicherung ihres Ausbildungsbetriebes leisten.</p> | |

- 21 -

| | | |
|---------------------|---|---|
| Lernfeld 10: | Wertschöpfungsprozesse erfolgsorientiert steuern | 3. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 80 Stunden |
|---------------------|---|---|

Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Wertschöpfungsprozesse auf Grundlage der Daten der Kosten- und Leistungsrechnung zu analysieren, erfolgsorientiert zu steuern und zu beurteilen.

Die Schülerinnen und Schüler identifizieren Kosten (*Einzel- und Gemeinkosten, fixe und variable Kosten*) und Leistungen in ihrem Betrieb.

Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Kostenarten des Betriebes.

Die Schülerinnen und Schüler bereiten alle Daten für die Durchführung der Kostenarten- sowie der Kostenstellenrechnung vor.

Die Schülerinnen und Schüler ermitteln das Betriebsergebnis mit Hilfe der Ergebnistabelle. Dazu grenzen sie Aufwendungen und Erträgen ab und berücksichtigen kalkulatorische Kosten (*kalkulatorischer Unternehmerlohn, kalkulatorische Abschreibungen*).

Die Schülerinnen und Schüler nutzen die ermittelten Kosten für die Kostenstellenrechnung und führen diese auf der Grundlage des einfachen Betriebsabrechnungsbogens (*BAB I*) durch.

Sie errechnen im Rahmen einer Kostenträgerrechnung auf Vollkostenbasis Selbstkosten und kalkulieren Angebotspreise für die Produkte und Dienstleistungen ihres Betriebes (*einfache Zuschlagskalkulation, Kalkulation von Handelswaren in Form der Vorwärts- und Rückwärtskalkulation*). Dabei nutzen sie die Tabellenkalkulation.

Sie wenden die einstufige Deckungsbeitragsrechnung zur Ermittlung der Gewinnschwelle, einer Preisuntergrenze sowie zur Entscheidung über die Annahme eines Zusatzauftrages an.

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die ermittelten Daten im Rahmen einer Nachkalkulation sowie durch den Vergleich von Normal- und Ist-Kosten (*Kostenüber- und -unterdeckung*). Sie realisieren, welchen Einfluss der Beschäftigungsgrad ihres Betriebes auf die Kosten (*Gesetz der Massenproduktion*) hat. Sie hinterfragen die eigene Einstellung zur Arbeit und reflektieren die Vorstellungen anderer.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen ihre Verantwortung für die Kosten und Leistungen des Betriebes und überprüfen ihre Einflussmöglichkeiten.

- 22 -

Lernfeld 11: Geschäftsprozesse darstellen und optimieren

**3. Ausbildungsjahr
Zeitrichtwert: 40. Stunden**

Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, die Arbeits- und Geschäftsprozesse des Betriebes darzustellen, zu optimieren und zur Qualitätssicherung sowie zur kontinuierlichen Verbesserung von Arbeitsprozessen beizutragen.

Die Schülerinnen und Schüler differenzieren die Geschäftsprozesse (*Kern- und Unterstützungsprozesse*) des Betriebes.

Sie informieren sich über Schnittstellen bei der Vorgangsbearbeitung und Informationsweitergabe. Dabei nutzen sie Handbücher und Verfahrensanweisungen als Informationsmittel.

Sie recherchieren mögliche Darstellungsformen von Geschäfts- und Arbeitsprozessen.

Die Schülerinnen und Schüler stellen den organisatorischen Aufbau des Betriebes mit seinen Aufgaben und Zuständigkeiten und dessen Leitungssystem dar. Sie fertigen eine Ist-Aufnahme der Prozesse an, um die Geschäfts- und Arbeitsprozesse in geeigneter Form (*Ablaufdiagramme, ereignisgesteuerte Prozesskette*) darzustellen und identifizieren Schwachstellen. Sie entwickeln auch im Team Vorschläge zur Optimierung der Abläufe im Rahmen der kontinuierlichen Verbesserung von Kern- und Unterstützungsprozessen und dokumentieren diese. Dabei berücksichtigen sie die Informations- und Entscheidungswege sowie Schnittstellen.

Die Schülerinnen und Schüler schätzen die Realisierbarkeit und Akzeptanz ihrer unterbreiteten Vorschläge ein. Sie beurteilen diese im Hinblick auf die Kosteneinsparung, den Ressourceneinsatz, die Arbeitsplatzsicherheit sowie auf die Kundenzufriedenheit.

Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Stärken und Schwächen sowie ihre Leistungen im Team und treffen Maßnahmen zur Optimierung ihrer Arbeitsweise.

- 23 -

| | |
|---|---|
| Lernfeld 12: Veranstaltungen und Geschäftsreisen organisieren | 3. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 40 Stunden |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, Veranstaltungen und Geschäftsreisen eigenverantwortlich und effizient zu planen, mit zu gestalten und zu dokumentieren.</p> <p>Sie zeigen Bereitschaft und Flexibilität, Veranstaltungen und Geschäftsreisen engagiert und verantwortungsbewusst zu organisieren.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler informieren sich über die Zielsetzungen und Anforderungen ihrer jeweiligen Veranstaltungsart (<i>Sitzung, Konferenz, Videokonferenz, Kongress, Messe, Seminar, Webinar, Tagung</i>).</p> <p>Sie erfassen die Rahmenbedingungen und Wünsche der Reisenden an die Geschäftsreisen und sondieren Angebote für die Verkehrsmittel sowie die Unterkunft für die Reise.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler bereiten Veranstaltungen vor. Sie stellen gemäß dem Anlass das Programm und die Tagesordnung zusammen. Sie sorgen für die notwendigen Ressourcen, wie die Bereitstellung der Räume, der Medien und des Caterings. Sie verfassen Einladungsschreiben, auch in einer Fremdsprache.</p> <p>Sie erstellen Zeit- und Arbeitspläne ihrer Veranstaltung. Sie nutzen moderne inner- und außerbetriebliche Kommunikationssysteme und Standardsoftware.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler wählen geeignete Verkehrswege, -mittel und Übernachtungsmöglichkeiten für die Geschäftsreise. Sie beachten dabei die Dauer, Entfernungen und örtliche Gegebenheiten des Reiseziels und den Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler wirken bei der Durchführung einer Veranstaltung mit. Sie kommunizieren bei Bedarf in einer fremden Sprache. Sie achten auf die Einhaltung der Planungen und finden bei Abweichungen kreative Lösungen. Sie agieren als Ansprechpartner gegenüber den Teilnehmern und gehen konstruktiv mit Kritik um. Sie berücksichtigen kulturelle Gewohnheiten, Sitten und Gebräuche. Sie achten auf ihr Auftreten und ihr äußeres Erscheinungsbild.</p> <p>Sie bereiten Veranstaltungen nach und dokumentieren diese.</p> <p>Sie organisieren Geschäftsreisen, nehmen entsprechende Buchungen vor und fertigen Dokumente (<i>Reiseplan, Reiseunterlagen</i>) an.</p> <p>Sie erstellen die Reisekostenabrechnung auch unter Beachtung betriebsinterner Anweisungen. Dabei nutzen sie Standardsoftware.</p> <p>Sie arbeiten im Team und verhalten sich im Umgang miteinander kooperationsbereit und wertschätzend.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler beurteilen den Verlauf von Veranstaltungen und Geschäftsreisen und reflektieren die Auswirkungen ihrer Planungen und Vorbereitungen auf das Ergebnis der Veranstaltung. Sie setzen den Organisationsaufwand in Relation zum Erfolg der Veranstaltung.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler leiten aus der Evaluation der Planung, Durchführung und Dokumentation von Veranstaltungen und Geschäftsreisen neue Handlungsmuster für ihr künftiges Handeln ab.</p> | |

- 24 -

Lernfeld 13: Ein Projekt planen und durchführen**3. Ausbildungsjahr
Zeitrichtwert: 40 Stunden**

Die Schülerinnen und Schüler besitzen die Kompetenz, selbstständig und eigenverantwortlich ein branchenbezogenes Projekt von der Projektidee bis zur Projektauswertung zu realisieren.

Die Schülerinnen und Schüler formulieren aus einem gegebenen Anlass heraus die Projektziele. Zur Ideenfindung wenden sie Kreativitätstechniken an.

Sie informieren sich über die für das Projekt erforderliche Projektorganisation (*Struktur, Gestaltung, systematische Durchführung, Hilfsmittel*), sondieren die für ihre Zielerreichung geeigneten Maßnahmen und leiten daraus die notwendigen Arbeitspakete ab.

Die Schülerinnen und Schüler organisieren sich selbstständig in einem Projektteam und erstellen einen Projektstrukturplan sowie Projektablauf- und Terminpläne, Kapazitäts- und Qualitätspläne.

Sie argumentieren überzeugend für den Plan, stellen sich möglicher Kritik und gewinnen das Team für die Umsetzung des Plans. Sie legen Regeln insbesondere zur Konfliktlösung und das Projektinformationssystem fest.

Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren den Projektstatus, erstellen Abweichungsanalysen und setzen notwendige Korrekturen um. Sie dokumentieren die Ergebnisse und Arbeitsaufträge jeder Projektsitzung. Sie nutzen geeignete Software, arbeiten strukturiert und sorgfältig und haben einen maßgeblichen Anteil am Erfolg des Projekts. Sie übernehmen Verantwortung in der Gruppe, halten sich an Vereinbarungen und kommunizieren angemessen.

Die Schülerinnen und Schüler beurteilen ihre Planung der Arbeitsabläufe. Sie bewerten mit Hilfe eines Soll-Ist-Vergleichs die Durchführung des Projekts hinsichtlich der Einhaltung der Projektziele und des Zeit- und Arbeitsplans. Sie entwickeln Strategien zur Optimierung der Projektablaufe. Sie stellen fest, welche Fehler durch ihr eigenes Handeln oder durch äußere Ursachen entstanden sind und übernehmen Verantwortung für ihre eigenen Fehler.

Die Schülerinnen und Schüler hinterfragen ihr Vorgehen während des Projekts und beziehen dabei Verfahren der Fremdreflexion ein. Sie berücksichtigen dabei auch ihr individuelles Verhalten und ihr Verhalten im Team.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1961):** Handelndes Lernen. In: Aebli, H. (Hrsg.): Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode. Ernst Klett Verlag, Stuttgart, Seite 68-75.
- Albers, H.-J. (2008):** Bildungsziele. In: Hedtke, R./ Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., Seite 75-76.
- Backes-Haase, A. (2002):** „Unausgegorene“ Lernfeldorientierung? Versuch einer Zwischenbilanz der wissenschaftlichen Diskussion. In: Backes-Haase, A. (Hrsg.): Orientierungsangebot für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Profession zwischen Lernfeldkonzept und beruflichem Bildungsanspruch? Band 99 der Schriftenreihe EUB Erziehung – Unterricht – Bildung. Verlag Dr. Kovac, Hamburg, Seite 177-187.
- Bader, R. (2004a):** Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanung für die Berufsschule. In: Bader, R./ Müller, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, Seite 11-37.
- Bader, R. (2004b):** Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In: Bader, R./ Müller, M. (Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, Seite 61-68.
- Bendixen, P. (2006):** Welche Konsequenzen ergeben sich für eine wirtschaftsberufliche Bildung angesichts des verengten Weltbildes der Ökonomie? In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bertelsmann Verlag, Bielefeld, Seite 120-131.
- Berger, B./ Diehl, T. (2000):** Theoretische Grundlagen und curriculare Weiterentwicklungen des Lernfeldkonzepts – Darstellungen der Ergebnisse eines Workshops der Modellversuchsverbänden NELE und SELUBA vom 25.-26.11.1999 in Magdeburg. In: Bader, R./ Sloane, P. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Eusl-Verlagsgesellschaft, Markt Schwaben, Seite 7-29.
- Bernard, F. (2000):** Zum Prinzip der handlungsorientierten Akzentuierung von Lerninhalten für Lernfelder. In: Bader, R./ Sloane, P. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Eusl-Verlagsgesellschaft, Markt Schwaben, Seite 99-109.

- BGBI – Bundesgesetzblatt (2013):** Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für Büromanagement und zur Kauffrau für Büromanagement (Büromanagementkaufleute-Ausbildungsverordnung – BüroMKfAusbV). Jahrgang 2013, Teil I, Nr. 72, Bonn, Seite 4125-4140.
[https://www.bibb.de/tools/berufesuche/index.php/regulation/bueromanagement_ao_2013.pdf, 07.05.2016].
- Boyle, N. (2009):** Kleine deutsche Literaturgeschichte. C.H. Beck, München.
- Buschfeld, D. (2003):** Draußen vom Lernfeld komm' ich her? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: Gramlinger, F./ Tramm, T. (Hrsg.): Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe Nr. 4, Mai 2003.
[http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf, 22.04.2016].
- Deutscher Bildungsrat (1974):** Empfehlungen für die Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Verabschiedet auf der 38. Sitzung der Bildungskommission am 13./14. Februar 1974 in Bonn, Teil 38. Bonn.
- Dilger, B. (2011):** Die Probleme mit den Problemen: Oder Missverständnisse bei der Konstruktion von Lernsituationen. In: Tramm, T./ Kremer, H.-H./ Tenberg, R. (Hrsg.): Lernfeldansatz - 15 Jahre danach. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe Nr. 20, Juni 2011. [http://www.bwpat.de/ausgabe20/dilger_bwpat20.pdf, 22.04.2016].
- Dörner, D. (1987):** Problemlösen als Informationsverarbeitung. 3. Auflage, Kohlhammer, Stuttgart.
- Dubs, R. (2001):** Wirtschaftsbürgerliche Bildung – Überlegungen zu einem alten Postulat. In: sowi-onlinejournal: Welche ökonomische Bildung wollen wir? 2. Jahrgang, Ausgabe 2/2001, 11.11.2001, Bielefeld. [<http://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerliche-bildung-dubs.pdf>, 08.04.2016].
- Engartner, T./ Krisanthan, B. (2014):** Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In: Fischer, A./ Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Band 1436 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, Seite 155-176.
- Famulla, G.-E./ Fischer, A./ Hedtke, R./ Weber, B./ Zurstrassen, B. (2011):** Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte: Ökonomische Bildung. 61. Jahrgang, Heft 12/2011, 21. März 2011, Bonn, Seite 45-54.

- Fischer, A. (2014):** Kaufmännische Bildung – ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. In: Kremer, H.-H./ Tramm, T./ Wilbers, K. (Hrsg.): Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Band 10 der Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung. Nürnberg, Seite 31-49.
- Fischer, A./ Gerdsmeier, G. (2014):** Ökonomie und Literatur – Einsatzmöglichkeiten von Johann Wolfgang von Goethes ‚Faust II‘ für die sozioökonomische Bildung und den betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht. In: Fischer, A./ Hahn, G. (Hrsg.): Ökonomie und Literatur. Editorial zu Band 12 der Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Lüneburg, Seite 1-14.
[http://bwp-schriften.univera.de/Band12_14/00_fischer_gerdsmeier_oekonomie_und_literatur_Band12_14.pdf, 20.05.2016].
- Fischer, A./ Zurstrassen, B. (2014):** Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In: Fischer, A./ Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Band 1436 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, Seite 7-31.
- Fischer, A. (2013):** Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. In: Fischer, A./ Frommberger, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. In: Fischer, A./ Hahn, G. (Hrsg.): Band 6 der Pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, Seite 203-226.
- Fischer, A. (2010):** Schule – der Zukunft voraus. In: Fischer, A./ Ehrke, M./ Hahn, G./ Mertiheit, K.-D. (Hrsg.): Schule – der Zukunft voraus. Was wäre wenn ...? In: Fischer, A./ Hahn, G. (Hrsg.): Band 2 der Pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, Seite 9-20.
- Fischer, A. (2006):** Welche wirtschaftsberufliche Bildung wollen wir? In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bertelsmann Verlag, Bielefeld, Seite 5-27.
- Fischer, A. (1999):** Lernfelder und nachhaltige Entwicklung – Potenziale für die ökonomische Bildung. In: Huisinga, R./ Lisop, I./ Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. G.A.F.B.-Verlag, Frankfurt/Main, Seite 383-408.
- Gerdsmeier, G. / Fischer, A. (2003):** Induktiver Wirtschaftslehreunterricht. Gespräch in fünf Abschnitten. In: Fischer, A. (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Verlag der Gesellschaft zur Förderung der arbeitsorientierten Forschung und Bildung, Frankfurt/Main, Seite 173-203.

- Gerdsmeier, G. (1999):** Problembereiche kaufmännischer Unterrichte und das Lösungspotential lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: Huisinga, R./ Lisop, I./ Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. G.A.F.B.-Verlag, Frankfurt/Main, Seite 243-302.
- Grammes, T. (2008):** Wissen. In: Hedtke, R./ Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., Seite 352-355.
- Graupe, S. (2014):** Der kühle Gleichmut des Ökonomen. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft und die Fragefelder der Sozio-Ökonomie. In: Fischer, A./ Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Band 1436 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, Seite 177-205.
- Graupe, S. (2013):** Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaften und ihre Alternativen. In: Schwaetzer, H. (Hrsg.): Bildung und Fragendes Denken. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 2. Münster, Seite 139-165.
- Haarmann, M. P. (2014):** Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: Fischer, A./ Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Band 1436 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, Seite 206-222.
- Hedtke, R. (2014):** Was ist sozio-ökonomische Bildung? In: Fischer, A./ Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Band 1436 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, Seite 81-127.
- Hedtke, R. (2013):** Sozio-ökonomische Bildung als integratives Paradigma der Wirtschaftsdidaktik. In: Gautschi, P./ Rhode-Jüchtern, T./ Sander, W./ Weber, B. (Hrsg.): Symbole. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Wochenschau Verlag, 4. Jahrgang, Heft 01/2013, Schwalbach/Ts., Seite 130-133.
- Hedtke, R. (2008a):** Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
- Hedtke, R. (2008b):** Bezugsdisziplinen. In: Hedtke, R./ Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., Seite 69-71.
- Hedtke, R. (2006):** Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bertelsmann Verlag, Bielefeld, Seite 95-119.
- Herrmann, G. G./ Illerhaus, K. (2000):** Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule. In: Lipsmeier, A./ Pätzold, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur

ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Franz Steiner Verlag, Stuttgart, Seite 101-108.

Kahsnitz, D. (2005): Ökonomische und politische Bildung sowie die Frage ihrer Integration aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Allgemeinbildungstheorie. In: Kahsnitz, D. (Hrsg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, Seite 111-158.

Kirchgässner, G. (2002): Alles Leben ist Problemlösen. Zum 100. Geburtstag von Karl Raimund Popper. In: Wirtschaftsdienst – Zeitschrift für Wirtschaftspolitik. 82. Jahrgang, Heft 9/2002, Hamburg. Seite 567-572.

Klauser, F. (2000): Deklaratives, prozedurales, strategisches Wissen und Metakognition als Leitkategorien der Lernfeldgestaltung. In: Bader, R./ Sloane, P. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Eusl-Verlagsgesellschaft, Markt Schwaben, Seite 111-122.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement. Berlin. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KaufmannBueromanagement13-09-27-E_01.pdf, 07.05.2016].

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf, 13.04.2016].

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf, 13.04.2016].

Köck, P./ Ott, H. (1994): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Auer-Verlag, Donauwörth.

- Kremer, H.-H./ Sloane, P. (2001):** Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. In: Euler, D./ Sloane, P. (Hrsg.): Band 10 des wirtschaftspädagogischen Forums. Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn.
- Kutscha, G. (2014):** Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: Fischer, A./ Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Band 1436 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, Seite 63-80.
- Kutscha, G. (2009):** Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität. Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. Vortrag im Rahmen des Expertenworkshops zum Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsregelungen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) am 30. Oktober 2008. Tagungsband 2009. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_oekonomischebildung_2009_2.pdf, 02.04.2016].
- Lisop, I. (1999):** Bildungstheoretische und didaktische Dimensionen der Lernfeldorientierung – eine kritische Systematik. In: Huisinga, R./ Lisop, I./ Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. G.A.F.B.-Verlag, Frankfurt/Main, Seite 15-48.
- Lisop, I./ Huisinga, R. (1999):** Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: Huisinga, R./ Lisop, I./ Speier, H.-D. (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. G.A.F.B.-Verlag, Frankfurt/Main, Seite 163-216.
- Neuhäuser, C. (2013):** Amartya Sen zur Einführung. Junius Verlag, Hamburg.
- Nida-Rümelin, J. (2013):** Philosophie einer humanen Bildung. edition Körber-Stiftung, Hamburg.
- Pätzold, G. (2000):** Lernfeldorientierung – Berufliches Lehren und Lernen zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: Bader, R./ Sloane, P. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Eusl-Verlagsgesellschaft, Markt Schwaben, Seite 123-139.
- Popper, K. R. (1994):** Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. Piper Verlag, München und Zürich.
- Reetz, L. (2000):** Handlung, Wissen und Kompetenz als strukturbildende Merkmale von Lernfeldern. In: Bader, R./ Sloane, P. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analy-

- sen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Eusl-Verlagsgesellschaft, Markt Schwaben, Seite 141-153.
- Robinsohn, S. B. (1967):** Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand, Neuwied, Berlin.
- Roth, H. (1971):** Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Schroedel, Hannover.
- Schimank, U. (2006):** Realitätsfiktionen in der Entscheidungsgesellschaft. In: Tänzler, D./ Knoblauch, H./ Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Zur Kritik der Wissensgesellschaft. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, Seite 57-81.
- Seeber, G. (2006):** Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik am Beispiel Ökologischer Ökonomie. In: Fischer, A. (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Quo Vadis? Bertelsmann Verlag, Bielefeld, Seite 28-44.
- Sen, A. (2010):** Die Idee der Gerechtigkeit. C.H. Beck Verlag, München.
- Sloane, P./ Dilger, B. (2005):** The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. In: Tramm, T./ Brand, W. (Hrsg.): Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe Nr. 8, Juli 2005. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf, 22.04.2016].
- Tenberg, R. (2006):** Didaktik lernfeldstrukturierter Unterrichts. Theorie und Praxis beruflichen Lernens und Lehrens. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Tramm, T./ Krille, F. (2013):** Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: Kremer, H.-H./ Fischer, M./ Tramm, T. (Hrsg.): Didaktik beruflicher Bildung. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe Nr. 24, Juni 2013. [http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf, 22.04.2016].
- Tramm, T. (2007):** Im Lernfeld selbstständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In: Horst, F.-W./ Schmitter, J./ Tölle, J. (Hrsg.): Lernarrangements wirksam gestalten. Wie MOSEL Probleme löst. Aus dem Modellversuch MOSEL (2005-2007). Eusl-Verlagsgesellschaft, Paderborn, Seite 104-138.
- Tramm, T. (2003):** Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: Gramlinger, F./ Tramm, T. (Hrsg.): Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspä-

dagogik online. Ausgabe Nr. 4, Mai 2003. [http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf, 13.04.2016].

Ulrich, P. (2001): Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. In: *sowi-onlinejournal: Welche ökonomische Bildung wollen wir?* 2. Jahrgang, Ausgabe 2/2001, 11.11.2001, Bielefeld. [<http://www.sowi-online.de/sites/default/files/wirtschaftsbuergerkunde-ulrich.pdf>, 02.04.2016].

Weber, B. (2014): Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In: Fischer, A./ Zurstrassen, B. (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung*. Band 1436 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, Seite 128-154.

Weber, B. (2008): Prinzipien, didaktische. In: Hedtke, R./ Weber, B. (Hrsg.): *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts., Seite 263-265.