

# Rolf Dubs

# Unterrichtsplanung in der Praxis

Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft

PÄDAGOGIK

FRANZ STEINER VERLAG



Rolf Dubs  
Unterrichtsplanung  
in der Praxis



Rolf Dubs  
Unterrichtsplanung  
in der Praxis

Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft



Franz Steiner Verlag

Umschlagabbildung: © istockphoto/izusek

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2014

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-10808-9 (Print)

ISBN 978-3-515-10815-7 (E-Book)

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>VORWORT</b> .....	9
KAPITEL I	
<b>GRUNDLEGUNG</b> .....	11
KAPITEL II	
<b>DIE MAKROEBENE</b> .....	17
1 Übersicht .....	17
2 Missverständnisse um die Bildung im Bereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft und die Antwort darauf .....	17
3 Die Zweiteilung der wirtschaftlichen Bildung und ihre Rechtfertigung .....	18
4 Die normativen Grundlagen für die einzelnen Lernbereiche.....	19
5 Pädagogische Grundströmungen, welche Lehrpläne beeinflussen .....	22
5.1 Allgemeine Tendenz.....	22
5.2 Exemplarischer Unterricht .....	22
5.3 Handlungsorientierter Unterricht .....	23
5.4 Problemorientierter Unterricht .....	23
5.5 Schlüsselqualifikationen.....	24
5.6 Modularisierung .....	25
5.7 Konstruktivismus .....	26
5.8 Folgerungen .....	29
6 Lehrplan-Konzepte.....	29
6.1 Fächerverbindung und Fächerfusion.....	29
6.2 Lehrplan der Inselbildung .....	30
6.3 Integrationsfach.....	31
6.4 Lernfelder.....	32
6.5 Empfehlung .....	34
KAPITEL III	
<b>DIE MESOEBENE</b> .....	36

1	Übersicht .....	36
2	Richtziele .....	37
2.1	Begriff .....	37
2.2	Überlegungen zu den didaktischen Gestaltungsideen und Werten im Lernbereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft.....	38
2.2.1	Volkswirtschaftslehre (Wirtschaftskunde oder Wirtschaftsbürgerkunde).....	38
2.2.2	Betriebswirtschaftslehre (Betriebskunde).....	39
2.2.3	Rechtskunde (Rechtslehre) .....	41
2.2.4	Rechnungswesen.....	42
2.2.5	Staatskunde (politische Bildung) .....	46
2.3	Beispiel eines Richtziels .....	47
3	Lehrpläne .....	49
3.1	Begriff .....	49
3.2	Die Formulierung von Lehrplänen.....	49
3.3	Darstellung von Lehrplänen.....	50
3.3.1	Lernzielorientierte Lehrpläne.....	50
3.3.2	Kompetenzorientierte Lehrpläne.....	56
3.3.2.1	Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen.....	56
3.3.2.2	Taxonomie von Arbeitstechniken und Strategien .....	58
3.3.2.3	Überfachliche Kompetenzen und basale Kompetenzen.....	60
3.3.3	Bildungsstandards .....	63
3.3.3.1	Merkmale .....	63
3.3.3.2	Lehrpläne, Bildungsstandards, Kompetenzorientierung .....	67
3.3.3.3	Lernfelder und Kompetenzorientierung .....	71
3.3.4	Bildungsstandards und Lernziele .....	72

## KAPITEL IV

**DIE MIKROEBENE..... 74**

1	Übersicht .....	74
1.1	Absicht .....	74
1.2	Eine Kontroverse.....	74
1.3	Beachtete Kriterien bei der Unterrichtsplanung.....	75
2	Ein Gedankenmodell zur Reflexion bei der Unterrichtsplanung .....	76
2.1	Modellannahmen.....	76
2.2	Das Gedankenmodell (Anstöße zur Unterrichtsplanung).....	76
3	Erster Schritt: Ideenfindung .....	79
3.1	Lehrplanvorgaben und eigene Ideen .....	79
3.2	Mutmassliche Unterrichtskonzeption .....	80
3.3	So what? (Was soll das Ganze?) .....	82
3.4	Praktische Fragen bei der Unterrichtsplanung .....	82
4	Zweiter Schritt: Analyse der Gegebenheiten bei den Lernenden.....	83
4.1	Vorwissen .....	83
4.2	Erfahrungen.....	84

4.3	Selbstregulierung .....	85
4.4	Praktische Fragen bei der Unterrichtsplanung .....	89
5	Dritter Schritt: Motivation .....	90
5.1	Die Motivations-Problematik.....	90
5.2	Motivation und Unterricht .....	92
5.3	Das Erwartungs- x Wert-Modell .....	94
5.4	Praktische Fragen bei der Unterrichtsplanung .....	95
6	Vierter Schritt: Wissensgrundlagen.....	95
6.1	Die Gliederung des Wissens .....	95
6.2	Der Stellenwert des Wissens.....	96
6.3	Thematische Strukturen für das deklarative Wissen .....	97
6.4	Praktische Fragen bei der Unterrichtsgestaltung .....	99
7	Fünfter Schritt: Inhaltliche Vielgestaltigkeit und Lernziel.....	100
7.1	Vorgehen beim Entwurf der Lernziele .....	100
7.2	Kognitive kompetenzorientierte Lernziele.....	101
7.3	Soziale Kommunikation und Sozialkompetenzen .....	102
7.3.1	Grundlagen.....	102
7.3.2	Unterrichtspraktische Hinweise .....	105
7.4	Affektive Kompetenzen .....	106
7.4.1	Begriffliches .....	106
7.4.2	Gefühle und Empfindungen .....	107
7.4.3	Werthaltungen .....	108
7.4.3.1	Grundsätzliches.....	108
7.4.3.2	Unterrichtspraktische Hinweise .....	113
7.4.3.3	Die Modellanalyse (Zwei- oder vielseitige Darstellung).....	114
7.5	Die Wechselwirkung zwischen Lernzielen und Gesamtkonzeption einer Lektion .....	115
7.6	Unterrichtsverfahren: Lehr- und Lernformen .....	117
7.6.1	Übersicht .....	117
7.6.2	Angeleitetes oder selbstgesteuertes (eigenständiges) Lernen? .....	120
7.6.2.1	Problemstellung .....	120
7.6.2.2	Das Lehrgespräch (Dialoge) (Lehrmethode) .....	122
7.6.2.3	Das selbstgesteuerte Lernen.....	124
7.6.2.4	Der Lehrervortrag (Lehrmethode) .....	125
7.6.2.5	Die Lehrerdemonstration und das Modellieren (Lehrmethode).....	126
7.6.2.6	Die Kleingruppenarbeit (Lernform).....	127
7.6.2.7	Die Gruppenarbeit (Lernform).....	128
7.6.2.8	Das Rollenspiel (Lernform) .....	131
7.6.2.9	Simulationen .....	133
7.7	Individualisierung des Unterrichts .....	135
7.8	Folgerungen für die Entscheidung über die Gesamt- konzeption der Lektion .....	135
8	Sechster Schritt: Verlaufsplanung für die Lektion .....	142
8.1	Die schriftliche Fassung der Lektionsplanung.....	143



8.2	Aufmerksamkeit, Einstieg und Motivation.....	145
8.2.1	Aufmerksamkeit.....	145
8.2.2	Einstieg.....	146
8.2.3	Motivation.....	147
8.2.4	Komplexe Lehr-Lern-Arrangements.....	149
8.3	Zielsetzung.....	152
8.4	Entwicklung.....	152
8.4.1	Das ungelöste Problem für die Unterrichtspraxis.....	152
8.4.2	Beispiele zur Förderung von Strategien.....	155
8.4.2.1	Beispiel für eine direkte Förderung induktiv (kognitiv).....	155
8.4.2.2	Beispiel für eine direkte Förderung induktiv (affektiv).....	156
8.4.2.3	Beispiel für eine direkte Förderung (vernetztes Denken) (induktiv).....	156
8.4.2.3	Die indirekte Förderung von Strategien.....	156
8.4.2.4	Kritische Anmerkung.....	158
8.4.3	Metakognition.....	159
8.5	Üben und Wiederholen.....	159
8.6	Bearbeiten von Lernschwierigkeiten (Diagnose und Massnahmen).....	161
8.6.1	Gegebenheiten.....	162
8.6.2	Einflussfaktoren auf Lernschwierigkeiten bei Lernprozessen.....	162
8.6.2.1	Übersicht.....	163
8.6.2.2	Diagnosen im Bereich der Lektionsgestaltung.....	163
8.6.2.3	Diagnosen im Bereich der Unterrichtsführung.....	163
8.6.2.4	Mögliche Massnahmen bei erkannten Lernschwächen.....	164
8.7	Hausaufgaben.....	168
8.7.1	Wirksamkeit der Hausaufgaben.....	168
8.7.2	Typen von Hausaufgaben.....	169
8.8	Zusammenfassung.....	171

## KAPITEL V

**DIE LEHRERINNEN UND LEHRER ALS EXPERTEN DES UNTERRICHTS.....** 172

1	Standards für die Lehrerbildung.....	172
2	Gute Praxis.....	176
3	Die eigene Standortbestimmung: Selbstreflexion.....	178
3.1	Merkmale der Selbstreflexion und Vorgaben.....	178
3.2	Checklist für die Reflexion einer eigenen Lektionsplanung.....	180
4	Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen.....	182

**LITERATURVERZEICHNIS.....** 185**STICHWORTVERZEICHNIS.....** 197

## VORWORT

*„Toutes choses sont dites déjà,  
mais comme personne n'écoute il faut toujours recommencer.“*  
André Gide

Es gibt immer mehr Literatur über den Unterricht ganz allgemein und über die Planung von Lektionen. Leider ist deren Wirkung im alltäglichen Unterricht nicht besonders gross, weil viele Lehrerinnen und Lehrer tägliche Erfahrungen im Erteilen von Lektionen machen und mit der Zeit so routiniert werden, dass sie sich bei ihrer Weiterbildung nicht zuletzt angesichts ihrer grossen Belastung im Lehrberuf nicht auch noch mit Selbstverständlichkeiten beschäftigen wollen.

Nach meiner Emeritierung habe ich gelegentlich wieder an Gymnasien und Berufsschulen unterrichtet und dabei mit Schrecken entdeckt, wie ich der Routine verfallen bin und mich trotz einer lebenslangen theoretischen Beschäftigung mit Unterricht kaum verändert habe. Deshalb begann ich systematischer zu überlegen, wie sich neue Erkenntnisse aus der Forschung in die Lektionsgestaltung einbringen lassen, um mich selbst aus der Routine hinauszubewegen. Die Erfahrungen waren vielgestaltig. Zunächst habe ich einmal mehr erkannt, dass neue wissenschaftliche Erkenntnisse, selbst wenn sie sehr abstrakt sind, neue Ideen für die Gestaltung und Führung von Unterricht bringen. Dann habe ich aber auch erneut erlebt, wie die persönlichkeitsabhängige Kunst der Umsetzung und der wohlwollend konsequente Umgang mit den Lernenden weiterhin bedeutsam bleiben. Und schliesslich ist mir die Wichtigkeit der persönlichen Flexibilität bewusst geworden, und wie jeder Schematismus und die Liebe zum Bewährten, das Unterrichtserfolge gebracht hat, gefährlich sind, weil sie dem Wandel der Gesellschaft, neuen Ansprüchen an die Schule und den sich rasch ändernden Einstellungen und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler nicht mehr gerecht werden.

Aus diesen Erfahrungen ist dieses Buch entstanden. Es will Studierenden und erfahrenen Lehrpersonen Hilfestellungen für die Planung von Lektionen geben, die soweit als möglich auf wissenschaftlichen Grundlagen die Basis für eine „gute Praxis“ legen. Obschon es sich am üblichen Rahmen des Aufbaus einer Lektion orien-

tiert, möchte es Anstösse gegen jeden Schematismus in der Gestaltung von Lektionen und für die Vielgestaltigkeit des Unterrichts geben, und dies im vollen Bewusstsein, dass es im Schulalltag aus Belastungsgründen nie möglich sein wird, jede Lektion nach den Vorstellungen dieses Buchs zu planen. Routine muss zur persönlichen Entlastung zugelassen sein. Sie darf aber nicht dominieren.

St. Gallen, November 2013

Rolf Dubs  
em. Professor für Wirtschaftspädagogik  
der Universität St. Gallen

## KAPITEL I: **GRUNDLEGUNG**

Seit langem ist bekannt, dass die Qualität der Lehrerinnen und Lehrer auf den Lernerfolg und die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler einen grossen Einfluss hat (siehe grundlegend Helmke & Weinert 1996). Deshalb hat die Frage nach dem „guten“ Lehrer eine lange Forschungstradition. Entwickelt haben sich dazu über die Jahre drei Forschungsansätze: (1) Die Professionsforschung mit dem Ziel, Erkenntnisse über den Zugang zum Lehrerberuf, über die Formen und Wirksamkeit der Lehrerbildung sowie die Berufsethik zu gewinnen. (2) Die Kompetenzforschung, welche die für die Unterrichtstätigkeit notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Bewältigung der Aufgabe als Lehrperson ermitteln soll. Und (3) die Expertiseforschung, welche zu erheben versucht, wodurch sich Lehrerinnen und Lehrer über einen längeren Zeitraum wiederholt über hervorragende berufliche Leistungen auszeichnen (Mulder & Gruber 2011). Zur Beschreibung des guten Lehrers und der guten Lehrerin sind alle drei Forschungsansätze zu verwenden. In dieser Schrift, die sich ausschliesslich auf den Unterricht im Lernbereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft bezieht, wird schwergewichtig auf die letzten beiden Forschungsansätze zurückgegriffen, denn es soll gezeigt werden, wie der Unterricht in diesem Lernbereich wirksamer gestaltet werden kann. Dazu drängen sich fünf Vorbemerkungen auf:

(1) Die Erkenntnisse, die gewonnen und die Empfehlungen, die vermittelt werden sollen, orientieren sich am gegenwärtigen Stand der empirischen Forschung, was aber nicht problemlos ist. Je intensiver empirisch geforscht wird, desto widersprüchlicher werden die Erkenntnisse, was auf viele Gründe zurückzuführen ist. Unter dem Druck des Publikationszwangs in der Wissenschaft werden immer häufiger engere Problembereiche unter vereinfachten Voraussetzungen (insbesondere ohne genügende Beachtung von Rahmenbedingungen wie etwa die sich verändernde Belastungssituation für die Lehrkräfte) untersucht. Dadurch geht die Gesamtschau immer mehr verloren, und die wissenschaftlichen Erkenntnisse bekommen zunehmend einen atomistischen Charakter und genügen für den Aufbau von pädagogischen Konzepten und Expertise nicht mehr. Deshalb bleibt der Bezug auf die praktische Erfahrung bedeutsam, die aber nie allein wegweisend sein darf, son-

dern immer wieder mit dem Fortschritt der theoretischen Erkenntnisse und den empirischen Ergebnissen zu konfrontieren ist, wie dies Gage schon 1977 in seiner Schrift „The Scientific Basis of the Art of Teaching“ beschrieben hat. Diesem Paradigma wird in dieser Schrift gefolgt (Gage 1978), d.h. die eigene Alltagserfahrung wird bewusst eingebracht.

(2) In einem Grossteil der empirischen Forschung in den Bereichen Lerntheorie und pädagogische Psychologie werden fachwissenschaftliche Aspekte aus fachdidaktischer Sicht kaum beachtet. Nicht zuletzt in der Lehrerbildung besteht eine Tendenz, die allgemeine Didaktik zulasten der Fachdidaktik zu stärken, obschon beim strategie- oder prozessorientierten Lernen die Fachdidaktik bedeutsam ist. Ein Problemlöseprozess zum Beispiel in Physik ist etwas ganz anderes als ein Problemlöseprozess in Betriebswirtschaftslehre. Deshalb versteht sich diese „Unterrichtslehre“ schwergewichtig als fachdidaktischer Beitrag (siehe zur Bedeutung der Fachdidaktik Neuweg 2011).

(3) Richtigerweise fördert die wissenschaftliche Forschung den Wandel von Paradigmen, denn nur auf diese Weise lassen sich Schule und Unterricht weiterentwickeln. Leider wird aber auch von Wissenschaftlern zu wenig klar unterschieden zwischen Paradigmen, die häufig einen politischen Hintergrund haben und deren Erfolgchancen im Moment des Aufkommens in keiner Weise nachgewiesen sind und erfolgsversprechenden neuen Paradigmen. Dadurch kommt es nicht selten zu Übertreibungen, die im Schulalltag häufig dogmatischen Charakter erhalten und den Schulfortschritt eher hemmen. So wird heute die Inklusion ohne wissenschaftliche Belege forciert und in der Individualisierung des Unterrichts eine Verbesserung der Unterrichtsqualität versprochen (Reich 2012), obschon die wissenschaftliche Basis dafür ungenügend ist (siehe zusammenfassend Helmke 2009), und sich kaum je ein Forscher Gedanken über die Grenzen infolge der Überbeanspruchung der Lehrpersonen mit der Inklusion macht.

Die alltägliche Erfahrung zeigt schon lange, dass nur die Vielgestaltigkeit des Unterrichts und ein breites Repertoire in der Unterrichtsgestaltung und nicht nur, oft modische Paradigmen, die gute Schule ausmachen. Diese Schrift baut auf den Vorstellungen eines vielgestaltigen Unterrichts auf.

(4) Viele ausschliesslich auf Erkenntnissen der empirischen Unterrichtsforschung aufgebaute Unterrichtstheorien versuchen allein auf lernpsychologischen Gesetzmässigkeiten eine Theorie des guten Unterrichts mit dafür geeigneten Lehr- und Lernformen zu entwerfen. Dazu zählen unterrichtsmethodische Vorstellungen, welche „richtige“ Methoden für den Unterricht vorgeben wollen (z.B. Methoden des guten Unterrichtsaufbaus [etwa Formalstufen] oder Empfehlungen zur Prozess- und Produktorientierung des Unterrichts, die in der falschen Aussage gipfeln, nicht mehr das sich rasch ändernde Wissen, sondern Lernprozesse seien für einen erfolgreichen Unterricht bedeutsam). Tatsächlich lernwirksam ist aber nur eine gute Kombination von Prozessen und Produkten, was bedeutet, dass der Auswahl der Lerninhalte (Aufgabe der Didaktik) weiterhin grosse Bedeutung zukommt, und die Beliebigkeit der Lerninhalte als gefährliche Entwicklung zu bezeichnen ist. Zukunftsträchtig für guten Unterricht ist eine variablen- und personenzentrierte Betrachtung des Unterrichts (Helmke 2009). Variablenzentriert heisst den Unterricht

von einzelnen Merkmalen wie Klarheit der Präsentation, denkfördernde Fragestellung, Wahl der geeigneten Lehrform usw. her zu betrachten (Kompetenzorientierung), während personenzentriert heisst, erfolgreiche Lehrkräfte in bestimmten Unterrichtssituationen zu beobachten, um deren Erfolgsgeheimnisse zu erkennen (Expertiseforschung). Die empirische Unterrichtsforschung orientiert sich bislang zu einseitig an der Kompetenzorientierung und vernachlässigt häufig die Expertise. Notwendig ist eine Verknüpfung von beiden, die zu einer wissenschaftlich fundierten **Good-Practice** führen sollte, welche dann auch aufdecken kann, weshalb die ausschliesslich kompetenzorientierte empirische Unterrichtsforschung für sich allein zu immer mehr Widersprüchen führt. Diese Widersprüche sind einerseits auf die Unmöglichkeit alle Variablen des Unterrichts zu erfassen und sie allenfalls zu gewichten und andererseits auf das Problem der jeweils konkreten Situation im Einzelfall (z.B. fachwissenschaftlich bedingte Unterschiede) zurückzuführen. Der hier vorgelegten „Unterrichtslehre“ liegt ein so verstandener Good-Practice-Ansatz zugrunde, der wissenschaftlich einigermaßen gesicherte Erkenntnisse der Kompetenzorientierung ernsthaft mitbetrachtet, ergänzend aber bewusst die Einsichten aus der Expertise von guten Lehrerinnen und Lehrern bei der Beschreibung von gutem Unterricht und den dazu vorzuschlagenden Handlungsempfehlungen miteinbezieht.

(5) In kaum einem Lehrbereich sind die – auch dem täglichen Unterricht – zugrunde zu legenden Normen (Vorstellungen oder Richtschnur für gutes Verhalten oder hinter Zielen liegende Überzeugungen) so bedeutsam wie im Lernbereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft. Welche normativen Ziele sollen angestrebt und zu erreichen versucht werden? Normen in diesem Lernbereich lassen sich nicht objektiv ableiten, sondern sie sind immer kriterienabhängige Resultate einer Beurteilung von Erscheinungen und Vorgängen und den darauf aufbauenden Entscheidungen. Abhängig sind die Entscheidungen und die dahinterstehenden Kriterien stets von den Interessen der jeweils interessierten und/oder betroffenen Menschen (siehe vertieft Heid 2011). Weil die Interessen von Einzelnen und Gruppen von Menschen laufend einseitiger, wenn nicht sogar dogmatischer werden, kommt den Argumenten, mit denen sie vertreten werden, zunehmend grössere Bedeutung zu. Theoretisch liesse sich fordern, dass für Entscheidungskriterien nur Argumente verwendet werden dürfen, die dem Wohl aller Menschen Rechnung tragen. In diese Richtungen gehen denn auch viele Bemühungen in den hier zur Diskussion stehenden Wissenschaften. Schlagworte wie „Nachhaltigkeit“, „Sozialverträglichkeit“ oder „Gerechtigkeit“ werden zum Absoluten für Normen, auf die sich die in der Politik, in der Wirtschaft und im Recht Tätigen ausrichten sollen, wobei die Argumentation mit diesen Schlagworten (Kriterien) immer häufiger für alle anderen (insbesondere Politikerinnen und Politiker sowie Führungskräfte) nicht aber für sich selbst gelten. Die Folge davon sind zunehmend mehr normative Vorstellungen, die unreflektiert und dogmatisch vertreten werden, weil hinter allen Schlagworten (Slogans) auch immer eigene Interessen stehen. Problematisch wird dies besonders dort, wo mangels genügendem Wissen übersehen wird, dass in unserer heutigen komplexen Welt viele Probleme **Zielkonflikte** darstellen, d.h. für ein Problem gibt es viele denkbare Lösungen, die alle ihre Vorteile und Nachteile haben, Patent-

lösungen (eine einzig richtige Lösung) also immer seltener vorzufinden sind. Sicher müssen alle Probleme in unserer Gesellschaft zum Wohl möglichst vieler Menschen gelöst werden. Infolge der Zielkonflikte wird es aber stets zu Verwerfungen kommen. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Häufig wird im Interesse der Umwelt eine Begrenzung des Wachstums gefordert. Wenn aber die gleichen Leute gleichzeitig regelmässig Arbeitszeitverkürzungen und Lohnerhöhungen fordern, so bringen sie sich in einen unauflösbaren Zielkonflikt, denn diese beiden Massnahmen lassen sich nur mit einem grösseren Wachstum der Wirtschaft finanzieren, es sei man verstärke die Umverteilung von Einkommen, was zu einer weiteren Fülle von Zielkonflikten führt. Solche Zielkonflikte lassen sich letztlich nur lösen, wenn man sich über die Qualität der Argumente im Abwägen der Vorteile und Nachteile einigt, was einen Konsens darüber voraussetzt, was möglichst viele Menschen als gut empfinden.

Damit wird deutlich, dass der Normorientierung im Unterricht des Lernbereichs Wirtschaft, Recht und Gesellschaft eine grundlegende Bedeutung zukommt. Die Zeit mit rationalen Vorstellungen einer Lehre mit dem „homo oeconomicus“ und objektiv begründbaren Zusammenhängen und Gesetzmässigkeiten ist endgültig vorbei, sofern nicht zum ökonomischen Selbstzweck unterrichtet wird. In einer „Unterrichtslehre“ in diesem Lernbereich darf sowohl im Konzeptionellen als auch in einzelnen Unterrichtsabschnitten der normative Bezug nie fehlen. Deshalb müssen sowohl bei der Lehrplanentwicklung als auch bei der Unterrichtsgestaltung immer drei Ebenen betrachtet werden, damit atomistische Tendenzen des Unterrichts gezielt überwunden werden. Abbildung 1 beschreibt diese drei Ebenen. Die „Unterrichtslehre“ muss ganzheitlich darauf ausgerichtet werden.

<b>Ebene</b>	<b>Fragestellung</b>	<b>Arbeitsbereich</b>
<b>Makroebene</b> (normativ) Bildungsphilosophie Bildungspolitik	Welche grundsätzlichen Ziele sollen durch die Bildungseinrichtung und die dort angebotene Bildung erreicht werden?	Normative Grundlegung Rahmenbedingung Lehrplan-Konzepte
<b>Mesoebene</b> (curricular) Curriculumgestaltung	Wie soll der Lehrplan im Hinblick auf die zugrunde gelegten Normen und die generellen Zielsetzungen organisatorisch/institutionell sowie lerntheoretisch aussehen?	Curriculare Vorgaben Lehrplangestaltung
<b>Mikroebene</b> (instruktional) Umsetzung im täglichen Unterrichts	Wie sollen die einzelnen Lernabschnitte und Unterrichtseinheiten gestaltet werden (Lehr-Lern-Situation)?	Unterrichtliche Gestaltungsideen

Abb. 1: Drei Ebenen von Lehrplan und Unterricht

Diese drei Ebenen geben die Struktur für die hier vorzulegende „Unterrichtslehre“, wobei in dieser Unterrichtslehre die Makro- und Mesoebene nicht als Anleitung zur Entwicklung und Gestaltung von Lehrplänen dargestellt werden, sondern es wird auf diesen beiden Ebenen nur vertieft, was für die Mikroebene als Voraussetzung benötigt wird.





## KAPITEL II: **DIE MAKROEBENE**

### **1 Übersicht**

Die Makroebene beschäftigt sich mit den grundsätzlichen Zielen, welche mit der Bildung in einer Bildungseinrichtung erreicht werden sollen.

Zwar erkennt man immer deutlicher, dass eine zeitgerechte Bildungskonzeption den Lernbereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft beinhalten muss. Leider lassen sich aber immer noch Unsicherheiten zum Stellenwert der wirtschaftlichen Bildung erkennen. Deshalb wird deren Bedeutung und Definition im ersten Abschnitt dieses Kapitels aufgezeigt. Dann werden Fragen der normativen Grundlegung dieses Lernbereichs angesprochen und darauf verwiesen, dass der Unterricht in diesen Lerngebieten wertorientiert sein muss, wozu die in diesem Buch vertretenen Werthaltungen dargestellt werden.

Der letzte Abschnitt beschreibt die wichtigsten pädagogischen Grundströmungen im Unterrichtsbereich, um sie in den Zusammenhang mit Lehrplan-Konzepten zu bringen.

### **2 Missverständnisse um die Bildung im Bereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft und die Antwort darauf**

Trotz der Bedeutung des Wirtschaftlichen im täglichen Leben tun sich immer noch viele Lehrpersonen mit der Idee eines wirtschaftlichen Unterrichts schwer.<sup>1</sup> Seit langem werden stets wieder die gleichen Argumente gegen diesen Lernbereich angeführt: Er eignet sich nicht für die kognitive Förderung der Lernenden; er verleitet zur blossen Wissensvermittlung („Stoffhuberei“), weil das Verständnis dieses Lernbereichs viel Wissen voraussetzt; das spätere Leben lehrt das wirtschaftliche Ge-

---

<sup>1</sup> Dies zeigt sich beispielsweise in der Schweiz regelmässig bei Revisionen des Reglements der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen, deren Vorbereitung stets zu Auseinandersetzungen über den Stellenwert des Lernbereichs „Wirtschaft und Recht“ führt und jeweils deutliche Tendenzen in Richtung Reduktion erkennbar sind.

schehen aus dem Alltag, so dass sich eine schulische Grundlegung erübrigt, und er ist nicht geeignet, bei den jungen Menschen positive Werte und Einstellungen aufzubauen, denn insbesondere die Wirtschaft beruht nur auf Eigennutz und fördert den Egoismus. Zu pflegen ist dieser Lernbereich selbstverständlich an den Berufsschulen, denn sie haben die Jugendlichen gezielt auf eine Berufstätigkeit vorzubereiten, wobei allerdings häufig angeführt wird, diese berufsvorbereitende Bildung sei nur ein Abbild der vorherrschenden wirtschaftlichen Tätigkeit, also rein nutzenorientiert und pädagogisch fragwürdig. Dies mindestens so lange, als die Wirtschaftsverbände starken Einfluss auf die beruflichen Bildungsordnungen hätten. Insgesamt habe deshalb die wirtschaftliche Bildung nur berufsbildende Wirkung. Als allgemeinbildend könne man sie nicht bezeichnen. Obschon diese Kritik unbeachtet ist und seit Jahren widerlegt wird (Dubs 1968, Eberle 2006), hält sie sich hartnäckig. Deshalb ist zunächst zu definieren, welchem Ziel der Unterricht in Wirtschaft, Recht und Gesellschaft dienen soll.

### 3 Die Zweiteilung der wirtschaftlichen Bildung und ihre Rechtfertigung

Wirtschaftliche Bildung und darin eingeschlossen die Behandlung von rechtlichen und gesellschaftlichen Problemen dient nicht nur der Vorbereitung auf eine spätere Berufstätigkeit, sondern sie ist auch auf die Bildung eines allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses ausgerichtet, d.h. alle Schülerinnen und Schüler sollten darauf vorbereitet werden, persönliche wirtschaftliche und damit verbunden rechtliche und gesellschaftliche, also berufsunabhängige Probleme als Konsumenten, Mitarbeitende in Betrieben und staatlichen Einrichtungen sowie als Staatsbürgerinnen und Staatsbürger zu verstehen, um grundsätzliche und tagesaktuelle Streitfragen mit Sachverstand beurteilen zu können. Daher ist die wirtschaftliche Bildung in zwei Bereiche zu gliedern (siehe Abbildung 2).

Während die wirtschaftsberufliche Bildung, welche im dualen Berufsbildungssystem mit einem schulischen und einem betrieblichen Teil stattfindet, kaum gerechtfertigt werden muss, bedarf die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses (gelegentlich auch als Wirtschaftsbürgerkunde bezeichnet) einer klaren Begründung, vor allem wenn die Auffassung vertreten wird, alle Schülerinnen und Schüler sollten im Verlaufe ihrer Schulzeit einmal in den Genuss einer solchen Bildung kommen.

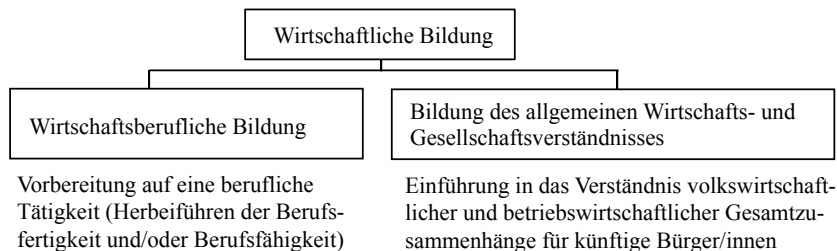


Abb. 2: Wirtschaftliche Bildung

Je komplexer das Geschehen in der Gesellschaft und in der Wirtschaft wird, je mehr sich Politik und Wirtschaft vernetzen und je stärker sich die technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen verändern, desto weniger verstehen viele Menschen, was sich genau abspielt. Dieses Nichtverstehen von Vorgängen, denen sie täglich begegnen und die sie häufig persönlich betreffen, verunsichert sie. Werden sie durch gesellschaftliche und wirtschaftliche Vorgänge und Entscheidungen aus ihrer Sicht negativ betroffen und haben sie keine Reaktionsmöglichkeiten, so beschleicht sie das Gefühl des nicht mehr Ernstgenommenwerdens oder der Ohnmacht. Dieses Gefühl führt, vor allem wenn die Erscheinungen nicht verstanden werden, zu zwei möglichen Verhaltensweisen. Entweder suchen sie nach Verantwortlichen und stempeln sie zu Sündenböcken, die alle behaupteten Missstände und Fehlentwicklungen zu verantworten haben. Oder sie suchen nach vermeintlich guten Lösungen, die einigermaßen plausibel sind und den eigenen Wunschvorstellungen am ehesten entsprechen. Nicht selten stellen aber solche Lösungen Patentlösungen dar, d.h. sie werden so präsentiert, wie wenn sie nur Vorteile und keine Nachteile hätten. Sündenbockpolitik und Patentlösungen tragen die Tendenz zur gesellschaftlichen Polarisierung in sich, denn sie dienen letztlich nur der Stärkung des eigenen Standpunktes sowie der eigenen Machterhaltung und Machtentfaltung und leisten keine Beiträge zu tragfähigen Lösungen. Je größer nun die Zahl der Menschen wird, die sich durch diese beiden Phänomene einseitig leiten lassen, desto unverträglicher werden wirtschaftliche und politische Entscheidungen für viele dieser Menschen, was das Gefühl der Ohnmacht verstärkt und längerfristig entweder zur Gleichgültigkeit gegenüber politischen und wirtschaftlichen Fragen oder zu ideologisch belasteten Auseinandersetzungen führt. Verstärkt durch massenpsychologisch wirksame Einflüsse einzelner Medien entwickelt sich eine immer stärkere Polarisierung unserer Gesellschaft, die es zunehmend schwieriger macht, nachhaltig wirksame Lösungen für die anstehenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Probleme zu finden. Als Folge davon wird längerfristig der Fortbestand einer glaubwürdigen, von allen getragenen Demokratie gefährdet.

Diese Rechtfertigung dürfte zweierlei deutlich machen. Einerseits dürfen Lehrplan und Unterricht im Lernbereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft nicht nur auf enge wirtschaftliche Sachverhalte ausgerichtet werden, sondern sie sind mit rechtlichen und gesellschaftlichen Betrachtungsweisen zu verknüpfen. Und andererseits lassen sie sich nicht wertneutral bearbeiten, sondern sie sind mit einer Werteziehung zu verbinden, deren Ziele in transparenter Form zu begründen sind. Deshalb kommt auf der Makroebene der normativen Grundlegung von Lehrplänen grösste Bedeutung zu.

#### **4 Die normativen Grundlagen für die einzelnen Lernbereiche**

Eine Frage, die bei Lehrplanarbeiten und im Unterricht häufig unbeantwortet bleibt, muss lauten: Welche Normen<sup>2</sup> sollen einem Lehrplan und dem Unterricht zugrunde gelegt werden? Eine Diskussion darüber führt immer wieder zur Kontroverse, ob

<sup>2</sup> Die Begriffe Normen, Werte, Werthaltungen und Erziehungsziele werden sehr unterschiedlich

und wie weit sie modernen Strömungen (z.B. Mündigkeit, Partizipation und Gleichberechtigung, Emanzipation, Unabhängigkeit, Wahlfreiheit vor Pflichtgesinnung usw.) oder eher traditionellen Normen (z.B. Akzeptanz einer bestimmten Weltanschauung, Ziele wie Ordnung, Pflichtgefühl, Verantwortung, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit usw.) folgen soll (Brezinka 1993). Der Lernbereich Wirtschaft, Recht und Gesellschaft sieht sich dabei mit einem besonderen Problem belastet. Im Bereich der wirtschaftsberuflichen Bildung spielen im Interesse einer verlässlichen Entwicklung von Güterproduktion und Dienstleistungen eher traditionelle Normen wie Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Ordnung usw. eine bedeutende Rolle, während nicht wenige Lehrpersonen ohne wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses zur Diskussion von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Utopien verwenden und traditionelle Normen oft ablehnen. Dieses Spannungsfeld bedarf einer Klärung, denn eine „richtige“ Auffassung dazu gibt es nicht. Bei der Entwicklung von Lehrplänen bedarf es eines reflektierten Dialogs, an welchem alle an Erziehung und Bildung Interessierten teilnehmen müssen, um zu einem wegleitenden Konsens zu gelangen.

In den beiden Bereichen der wirtschaftlichen Bildung sind vier Möglichkeiten der normativen Ausrichtung denkbar:

definiert, zum Teil aber auch synonym verwendet (Gudjons 2012). In dieser „Unterrichtslehre“ wird von einer Stufung ausgegangen.

**Grundwerte** (z.B. verantwortungsbewusste Unternehmensführung)

Sie wirken als Grundlage für persönliche Wertungen (gut/schlecht, richtig/falsch).

**Normen** (z.B. faire Behandlung aller Mitarbeitenden)

Überzeugungen oder Sollvorstellungen, die sich über einen längeren Zeitabschnitt entwickelt haben und für einen grösseren Kulturkreis gelten.

**Werthaltungen** (Erziehungsziele) (z.B. Lohngerechtigkeit)

Praktische Handlungsintentionen, mit denen bestimmte Verhaltensweisen erreicht werden sollen. Die Verhaltensweisen werden geprägt durch Einstellungen oder emotional geprägte Dispositionen gegenüber Personen, Gruppen, Dingen oder Ideen.

Abb. 3: Grundwerte, Normen und Werthaltungen

Werthaltungen, welche Erziehungsziele sind, lassen sich mit fünf Merkmalen charakterisieren (Klausmeier 1975):

- (1) Sie werden durch Nachahmung (Modellieren durch ein Vorbild), durch Verstärkung von erwünschten Verhaltensweisen oder durch eigentliche Lernprozesse gelernt.
- (2) Sie haben je nach den Lern- und Lebenserfahrungen eine unterschiedliche Stabilität.
- (3) Sie haben eine gesellschaftliche Bedeutung, indem sie die Beziehungen zu anderen Menschen oder Gruppen, zu Dingen und zu Ideen prägen.
- (4) Sie haben immer eine kognitive (intellektuelle) und eine affektive (Gefühle und Empfindungen) Komponente.
- (5) Sie unterliegen einer Annäherungs- oder Vermeidungstendenz, d.h. sie prägen die Art der Beziehung zu Personen, Ideen und Dingen.

Unabhängig von dieser Gliederung spielen bei der Werterziehung auch **Tugenden** eine wichtige Rolle. Beispiele dafür sind Sorgfalt, Verlässlichkeit, Ordnung usw., Tugenden, die vor allem in der Berufsbildung noch sehr bedeutsam sind. Viele Tugenden beruhen auf Grundwerten, sind aber pragmatischer Art.