

Reetz, Lothar

Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht

Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 2, S. 38-55



Quellenangabe/ Reference:

Reetz, Lothar: Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht - In: Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 2, S. 38-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296239 - DOI: 10.25656/01:29623

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296239>

<https://doi.org/10.25656/01:29623>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
16. Jahrgang/Heft 2/1988

Thema:

Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung

Verantwortlicher Herausgeber: Frank Achtenhagen

Frank Achtenhagen:

Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung:
Einführung 2

Fritz Oser:

Das Innenleben einer moralerzieherischen Intervention:
Über Struktur und Anordnung von Inhalten, die entwicklungs-
fördernde Kontroversen ermöglichen 9

Frank Achtenhagen, Ernst G. John, Sigrid Lüdecke,
Peter Preiß, Heiko Seemann, Detlef Sembill, Tade Tramm:
Handlungsorientierte Unterrichtsforschung in ökonomischen
Kernfächern — am Beispiel eines Einsatzes einer arbeits-
analogen Lernaufgabe und eines Planspiels 23

Lothar Reetz:

Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschafts-
lehreunterricht 38

Frank Achtenhagen, Dagmar Schneider:

Projekt „Lernbüroarbeit“: Stand und Entwicklungsmöglichkeiten
der Lernbüroarbeit unter Nutzung der neuen Technologien 56

Allgemeiner Teil

Eva Terhorst, Gert Rickheit, Hans Strohner, Jan Wirrer:
Entwicklung mentaler Textmodelle im Grundschulalter 74

Berichte und Mitteilungen 86

Buchbesprechungen 88

Lothar Reetz

Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht

Employment of didactic case studies in economic instructions

Der folgende Beitrag befaßt sich im einleitenden Teil mit der curriculum- und lerntheoretischen Begründung des Einsatzes von didaktischen Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht für Auszubildende kaufmännischer Berufe.

Der Einsatz von Fallstudien enthält demnach Innovationschancen für den Wirtschaftslehreunterricht vor allem durch die Bereitstellung von Lernanlässen und Lernhilfen für entdeckendes „akkomodatives“ Lernen.

Diese These wird demonstriert anhand eines Evaluationsberichtes zur punktuellen Erprobung einer Fallstudie im Wirtschaftslehreunterricht einer Fachklasse für angehende Steuergehilfen.

The following article is concerned in its introductory part with the curriculum and educational theory underlying the employment of didactic case studies in economic instructions for apprentices in commercial professions.

The use of case studies, according to this, creates chances for innovation in the teaching of economics, particularly through the provision of learning opportunities and learning assistances for discovering „accomodative“ learning.

This hypothesis is demonstrated with the aid of an evaluation report towards the punctual testing of a case study in economic instructions in a vocational class for future tax counselors.

Der Einsatz von Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht bietet die Möglichkeit zu problemorientiertem entdeckenden Lernen. Mit Fallstudien sind Unterrichtsmaterialien gemeint, in denen reale oder der Realität entsprechende Ereignisse des sozialen, insbesondere wirtschaftlichen Lebens zu einem Fall aufbereitet sind und die darüber hinaus Lehr- und Lernhilfen zur Lösung des Falles enthalten. Entdeckendes Lernen bezeichnet akkomodative Lernprozesse, die die Chance zur Erweiterung der kognitiven Struktur enthalten. Diese These wird demonstriert am Beispiel des Einsatzes einer Fallstudie „Industriebetriebslehre — Materialwirtschaft“ im Wirtschaftslehreunterricht einer Fachklasse für Fachgehilfen in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen. Vor diesem Evaluationsbericht wird der curriculum- und lerntheoretische Zusammenhang skizziert, in dem der Einsatz von Fallstudien in der kaufmännischen Berufsausbildung zu sehen ist.

1. Zur curriculum- und lerntheoretischen Begründung der Verwendung von Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht

1.1 Zur curriculumtheoretischen Begründung

Geht man davon aus, daß für Auswahl, Relevanz und Vermittlung des Curriculums die drei großen Bestimmungsfaktoren *Science* (Wissenschaft), *Society* (Gesellschaft/Situation), *Child* (Kind/Persönlichkeit) gleichermaßen maßgebend sind, so zeigt sich im Hinblick auf das Wirtschaftslehrecurriculum in kaufmännischen Bildungsprozessen insbesondere eine Vernachlässigung des Situationsprinzips (Reetz 1984; Reetz 1988; Sievers 1984). Diese Vernachlässigung geschieht zugunsten eines disziplinerorientierten Curriculums, Auswahl und Anordnung der Lerninhalte werden vorwiegend durch die üblichen Systematiken der in wissenschaftlichen Lehrbüchern vermittelten Wirtschaftslehre bestimmt. Die Unterrichtsgestaltung gerät gewissermaßen in den Sog dieser curricularen Konstellation. Stofffülle, Detaillismus, Vollständigkeitsnötigung durch wissenschaftliche Abstraktionshierarchien haben zusammen mit Prüfungszwängen Vermittlungsmuster zur Folge, die die Erfassung und Präsentation von reproduzierbaren Ergebnissen in den Vordergrund stellen und dem Lernenden eine eher passive Rolle zubilligen (vgl. Bunk 1984; Reetz 1988).

Insbesondere angesichts gravierender Veränderungen der kaufmännischen Arbeit aufgrund der neuen Informations- und Kommunikationstechniken, die einen Verlust der Möglichkeiten konkreten Begreifens und Handelns zur Folge haben, fragt sich, ob das in vorwiegend rezeptiven Lernformen vermittelte herkömmliche Begriffswesen ausreicht, um die Veränderungen der betrieblichen Lern- und Arbeitswelt zu bewältigen. In dem Maße, in dem das konkrete Lernen durch Tun im Betriebe zurückgeht, wird die Konzentrierung auf ein rezeptives Lernen in der Schule suspekt. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer Revision der bisherigen disziplinerorientierten Inhalte und Lernformen. Es geht darum, daß die situative Repräsentation von Lerninhalten in Verbindung mit aktiven Lernformen stärker zum Zuge kommt. Die Strategie der situativen Repräsentation von Lerninhalten und das Prinzip des aktiven Lernens konkretisieren sich in Lernmaterialien und Lernobjekten vor allem in Form von betrieblichen Simulationsmodellen (Übungsfirma, Lernbüro, Planspiel) sowie in Form von Fallstudien. Im Unterschied zur raumzeitlichen Gebundenheit der Lernfirma kann mit Hilfe von Fallstudien kognitiv flexibler operiert werden. Fallstudien bieten bildhaft eine verbale und relativ komplexe Repräsentation der Wirklichkeit, die bereits mit theoretischem Zugriff (Auswahl des Realitätssektors und des Problems) aufbereitet wurde. Sie enthalten die Möglichkeit, auf episodischer Basis Schemata (Begriffe, Regeln, Operationen, Handlungsmuster) problem- und handlungsorientiert zu erarbeiten, so daß ein transferfähiges Wissen als

Grundlage beruflicher Kompetenz entstehen kann. Dies setzt allerdings voraus, daß die Fallstudien nach bestimmten curricularen und lerntheoretischen Grundsätzen und Kriterien konstruiert wurden.

1.2 Lern- und kognitionstheoretische Argumente für den Einsatz von Fallstudien

Unter dieser Prämisse sind vor allem die folgenden lern- und kognitionstheoretischen Konzepte geeignet, den Einsatz von Fallstudien zu begründen und zu legitimieren und sowohl ihre Konstruktion als auch ihre unterrichtliche Verwendung zu akzentuieren:

(1.) *Die Theorie der kognitiven Komplexität* (vgl. insbes. Mandl/Huber 1978; H. M. Schroder 1978; T. B. Seiler 1978) betont die These der Abhängigkeit flexibler Handlungsfähigkeit von kognitiver Komplexität. Deshalb seien Lernumwelten mit höherer Aufgabenkomplexität und Anlässen für intrinsische Motivation zu schaffen. Dem Gebot komplexerer Lernaufgaben mit Selbststeuerung des Lernens entsprechen Fallstudien vor allem dadurch, daß sie situative Komplexität zum Zuge kommen lassen. Damit entsprechen sie zugleich

(2.) *den Empfehlungen der Skript-Theorie* (Abelson 1976; vgl. auch Gerdsmeyer 1979). Sie betont als Theorie der kognitiven Repräsentation von Ereignissen, wofür sie drei Prozeßniveaus postuliert (episodisch, kategorial, hypothetisch), die Relevanz der episodischen Ebene für induktive Erkenntnisprozesse. Dem entspricht der Erwerb von Skripts bzw. Schemata (Begriffe, Regeln, Operationen, Handlungen) über eine episodisch ereignishaft Darstellung von Fällen in Fallstudien.

(3.) *Die kognitive Handlungstheorie*, wie sie insbesondere von Aebli im Anschluß an Piaget vertreten wird, betont die These des Kontinuums von Handlung und Begriff (Schema). Herausgestellt wird die Relevanz sowohl der Handlungsebene im Lernprozeß als auch des handlungsbezogenen Wissens (Komplexionshierarchien). Fallstudien enthalten Handlungssituationen und bieten in der Regel Anlässe (Aufgaben) für eigenes zielgerichtetes Tun des Lernenden. Eine besonders bedeutungsvolle Variante des zielgerichteten Tuns ist das Problemlösen.

(4.) *Die Theorie der Problemlösung* (vgl. z.B. Dörner 1976; Neber 1987 a u. b; Rumelhart/Norman 1981) betont die These von der Steuerung der Denk-/Lern-Prozesse von den Zielen (Aufgaben) her. Problemlösen erzeugt prozedurales Wissen über bereichsspezifisches Wissen und fördert damit die Handlungskompetenz. Neben den Problemtypen mit Lücke und mit Komplikation bieten besonders Probleme mit Widerspruch/Konflikt, die lösbar werden über die nächst höhere Komplexionsstufe Chancen für hohe intrinsische Motivation und Erweiterung der kognitiven Struktur. Fallstudien enthalten in der Regel Konfliktsituationen und bieten damit Anlässe für problemlösendes Lernen. Gelingt es, die situati-

ven Konflikte der Fallstudie in kognitive Konflikte des Lernenden zu überführen, so werden damit Lernprozesse und Ergebnisse angebahnt, die Gegenstand der

(5.) *Theorie des entdeckenden Lernens/Lehrens* (Bruner 1983; Neber 1981) sind. Entdeckungslernen ist im Sinne Piagets akkommodatives Lernen, das heißt die Problemlösung erfolgt über Diskrepanzerlebnisse zwischen vorhandenem und zu lernendem Schema. Fallstudien bieten Möglichkeiten für entdeckendes Lernen in dem Maße, in dem sie Anlässe geben für Diskrepanzerlebnisse und für die Konstruktion von Lösungen der nächst höheren Komplexionsstufe.

1.3 Prinzipien und Kriterien der Fallkonstruktion

Grundlegend für die Gestaltung der Fallstudien ist das exemplarische Prinzip (Scheuerl 1966; Reetz/Sievers 1983). Dies bedeutet, daß die Fallstudien mit ihren Fällen so ausgewählt und gestaltet werden, daß sie sowohl exemplarisch für *etwas* als auch exemplarisch für *jemand* sind. Mithin resultieren aus dem exemplarischen Prinzip einerseits Kriterien, die das *Lernobjekt*, andererseits solche, die das *Lernsubjekt* betreffen.

Lernobjektbezogen sind das Kriterium der situativen Repräsentation und das Kriterium der wissenschaftlichen Repräsentation. Lernsubjektbezogen sind die Kriterien der subjektiven Bedeutsamkeit und der subjektiven Adäquanz (Faßlichkeit).

Das Kriterium der *situativen Repräsentation* besagt, daß der Fall einen praxis- und berufsbedeutsamen Ausschnitt der Wirklichkeit exemplarisch repräsentieren soll. Wichtig ist also die Wahrung eines möglichst authentischen Realitätsbezuges, eine exemplarische Modellierung der Komplexität realer Situationen. Das Prinzip der *wissenschaftlichen Repräsentation* besagt, daß bei der Fallgestaltung möglichst auch eine exemplarische Beziehung zur Systematik der einschlägigen Wissenschaft hergestellt werden soll: d. h., der Fall sollte möglichst auch repräsentativ und verallgemeinerungsfähig für einen Ausschnitt der Wissenschaft sein. Dahinter steht die Absicht, mit der lernenden Bearbeitung des Falles zugleich auch Anschluß an die wissenschaftliche Systematik gewinnen zu können: Wissenschaftliche Theorien und Modelle werden in vereinfachter Form und in ihren Grundgedanken zur Problemlösung herangezogen und im Vollzug der Problemlösung gelernt. Darüber hinaus bedeutet wissenschaftliche Repräsentation in einem weiteren Sinne, daß der Fall so gestaltet sein muß, daß er wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht widerspricht.

Das Kriterium der *subjektiven Bedeutsamkeit* besagt, daß der Fall für den Lernenden auch eine persönliche Situationsbedeutsamkeit haben sollte. Der Fall ist im Hinblick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Berufs- und Lebenssituationen des Lernenden so zu gestalten, daß seine Neigungen und seine sozialen Interessen angesprochen werden. Dazu gehört des

weiteren eine Fallgestaltung, die den Lernenden einlädt, sich mit den agierenden Personen zu identifizieren bzw. auseinanderzusetzen, so daß über eigene Betroffenheit das Bedürfnis nach Konfliktlösung geweckt wird.

Das Kriterium der *subjektiven Adäquanz/Faßlichkeit* betrifft die Lernvoraussetzungen des Lernenden, sein Vorwissen, seine Lerngeschichte und seinen allgemeinen psychischen Entwicklungsstand. Es verlangt bei der Fallgestaltung eine Reduzierung der episodischen Komplexität in der Weise, daß der Fall für den Schüler übersichtlich, anschaulich und faßlich bleibt.

Die vier Kriterien stehen in einem interdependenten und zugleich konkurrierenden Zusammenhang. So konkurriert z.B. das Prinzip der situativen Repräsentation mit dem der wissenschaftlichen Repräsentation. Das Kriterium der situativen Repräsentation verlangt eine Modellierung mit möglichst hohem Realitäts- und Komplexitätsgehalt. Wirtschaftswissenschaftliche Theorien und besonders ihre mathematischen Modellierungen verzichten jedoch weitgehend im wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse auf die Abbildung komplexer Realität.

Ein weiteres Beispiel für die Interdependenz der Kriterien bei der Fallgestaltung bietet die Konkurrenz zwischen der situativen Repräsentation und der subjektiven Adäquanz. Ein typisches Problem der Fallgestaltung besteht darin, zu entscheiden, wie weit auf Realitätsbezug (Konkretheit und Komplexität) verzichtet werden muß zugunsten von subjektiver Faßlichkeit. Der Fallstudienkonstrukteur gerät hier in ein echtes Dilemma: Gibt er der situativen Repräsentation betriebswirtschaftlicher Realität den Vorrang, so handelt er sich den Vorwurf ein, die Ebene der subjektiven Faßlichkeit verfehlt zu haben. Gibt er eben dieser subjektiven Faßlichkeit den Vorrang, so verfehlt er damit oftmals die Realität und begibt sich mancher Transferchancen.

2. Realisierung des problem- und entdeckungsorientierten Lernkonzepts der Fallstudie im Wirtschaftslehreunterricht (Evaluationsbericht)

2.1 Planung des Fallstudieneinsatzes

2.1.1 Die Fallstudie „Organisation im Einkauf“ als Planungsrahmen

Die Fallstudie wurde der Sammlung „Fallstudien Materialwirtschaft“ (Reetz/Beiler/Seyd 1987) entnommen. Diese Fallstudiensammlung wurde unter Berücksichtigung der besonderen Bedürfnislage nach einer praxisnahen Ausbildung von Industriekaufleuten in einem Rehabilita-

tionszentrum entwickelt. Es handelt sich um die mittlere einer Sequenz von drei Fallstudien, die sich im Rahmen der Sammlung mit der Organisation des Einkaufs befassen.

Lernziel bzw. zu erwerbendes Schema

Als Lernziel wird die Fähigkeit angestrebt, Vor- und Nachteile der verrichtungs- und der objektorientierten Stellenbildung im Einkauf beurteilen sowie Vorschläge zur Änderung der Aufbau-Organisation im Einkauf machen zu können. Das dabei zu erwerbende zentrale Schema kann in den Begriffen *Verrichtungsprinzip* und *Objektprinzip der Organisation/Stellenbildung* sowie in den folgenden Regeln zur Verrichtungszentralisation bzw. zur Objektzentralisation zum Ausdruck kommen (vgl. Reetz-/Beiler/Seyd 1987, S. 39 und 50).

Wenn Verrichtungszentralisation, dann: hohe Arbeitsteilung, hohe Spezialisierung, hohe Arbeitsergliederung, Unübersichtlichkeit des Bestellvorgangs, nur Teilstückverantwortung der Mitarbeiter, relativ geringe Qualifikation der Mitarbeiter, hohe Anforderungen an Arbeitszusammenfassung.

Wenn Objektzentralisation, dann: höhere Komplexität der Tätigkeiten, höheres technisches Wissen der Mitarbeiter, höhere Mitarbeiterverantwortung und Motivation, bessere Marktkennntnis und Marktausnutzung (Rabatte), geringerer Informations- und Zeitaufwand bei Zusammenfassung der Ergebnisse.

Mit dieser Lernzielinterpretation wird der Versuch unternommen, durch die Vermittlung genereller ökonomischer Sichtweisen die Anliegen einer Wirtschaftsberatung ernst zu nehmen, d.h. die Auszubildenden werden hier mit der Einkaufsorganisation als einem exemplarischen Fall der Unternehmensberatung konfrontiert.

Falldarstellung

Der Fall schildert die Situation der Einkaufsabteilung der Anhängerfabrik Amberger GmbH nach dem Wechsel der Abteilungsleitung und auf Grundlage eines Organigrammes.

Der Fall ist in zwei Teile gegliedert: Im ersten Teil stößt der neue Leiter der Materialwirtschaft, Neuhof, auf Unzulänglichkeiten im Prozeß der Auftragserteilung an einen Lieferanten.

Die stark arbeitsteilige Aufbauorganisation der Einkaufsabteilung nach dem Verrichtungsprinzip verhindert offenbar rasche Kommunikation und Transparenz der Entscheidung. Durch Neuhofs Unterschriftenverweigerung tritt ein Konflikt zutage, der — wie es scheint — aus Organisationsmängeln resultiert.

Im zweiten Teil sucht Neuhof die Mitarbeiter anhand eines Vorbildes aus der Autoindustrie für eine Neuorganisation der Einkaufsabteilung, damit für eine Neuverteilung der Tätigkeiten gemäß dem Objektprinzip zu gewinnen.

Die Falldarstellung versucht die situativen Rahmenbedingungen ebenso zu vermitteln wie die aktuellen betriebswirtschaftlichen und sozialen

Probleme und Konflikte. Die Personen und ihre Dialoge sollen die Schilderung auflockern und laden zur Identifikation bzw. zur Auseinandersetzung ein.

Die Komplexität mancher Fälle kann — wie im vorliegenden Beispiel geschehen — nur durch Sequenzierung reduziert werden, d.h. der Fall wird in mehrere nacheinander zu behandelnde Fallteile aufgegliedert. Dies erleichtert den Unterrichtsprozeß und gibt die Möglichkeit, je nach Vorbild und Lernzielerwartung unterschiedlich tief in die betreffende Materie einzudringen.

Die Lernhilfen sind an den Schüler adressiert und haben die Funktion, dem Schüler die lernende Auseinandersetzung mit dem Fall zu erleichtern. Der Schüler vermeidet damit größere zeitraubende Umwege. Zu den Lernhilfen gehört zunächst, daß der Schüler veranlaßt wird, sich genau mit der dargestellten Situation auseinanderzusetzen. Es werden deshalb zuerst erschließende Fragen gestellt, die der Findung der Störung, des Konfliktes, des Problems dienen. Es ist zu betonen, daß die vorgeschlagenen Lernhilfen nicht als eine starre Abfolge von Lehr-Lernimpulsen zu verstehen sind. Je nach Stand der Vorkenntnisse und Fähigkeiten der Schüler kann der Verwender flexibel entscheiden, in welchem Umfang in der jeweiligen Lerngruppe von den Lernhilfen Gebrauch gemacht wird. Bei den Anlagen handelt es sich in der Regel um Formulare und Schemata, die sich auf die Lehr- und Lernhilfen beziehen.

Es folgt die Wiedergabe der Fallbeschreibungen (1. und 2. Teil) sowie die der dazugehörigen Lernhilfen und Anlagen (Reetz/Beiler/Seyd 1987, S.41-43, 45, 47, 49).

Auf die Wiedergabe der Lehrhilfen (fachliche und situative Hintergrundinformationen, evtl. alternative Lösungswege und -hinweise) sowie der Veranschaulichungen und Abbildungen in den Lernhilfeanlagen wird dabei aus Raumgründen verzichtet.

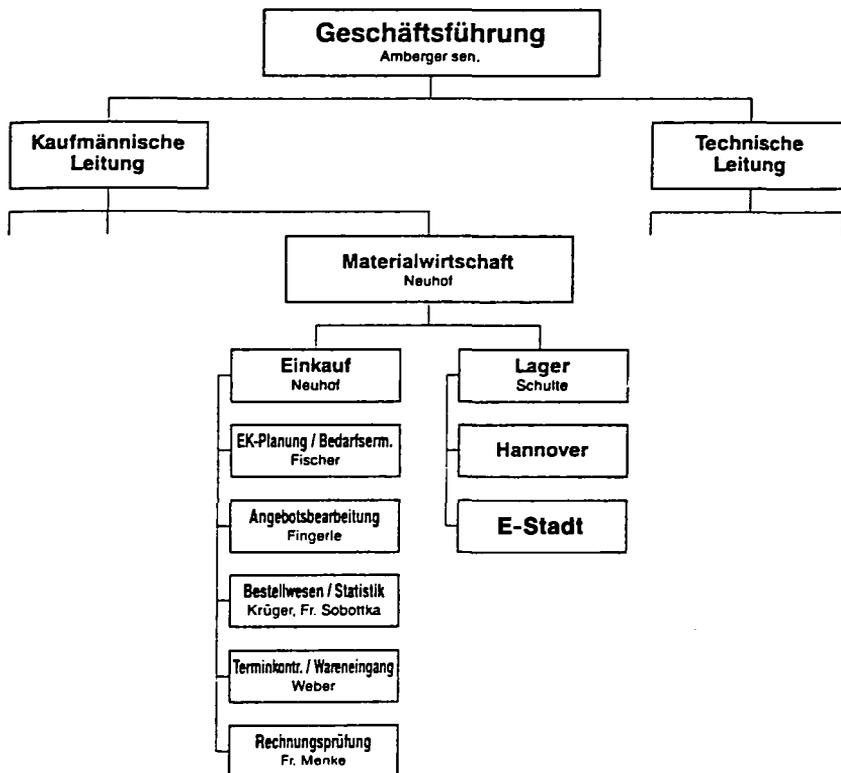
Fall (1. Teil): Neuhof entdeckt organisatorische Mängel

Nachdem Herr Amberger jun. die Geschäftsführung der Amberger GmbH übernommen hatte, führte er die von ihm geplanten Organisationsänderungen, nämlich die Zusammenfassung von Einkauf und Lagerhaltung zur »Materialwirtschaft« durch.

Zunächst leitete Amberger jun. weiterhin die Materialwirtschaft selbst. Die Doppelbelastung von Geschäftsführung und Abteilungsleitung wird jedoch so stark, daß Amberger jun. kurz darauf Herrn Neuhof als Leiter der Materialwirtschaft einstellt. Neuhof, der zuvor eine ähnliche Position in der Automobilindustrie innehatte, findet die folgende Aufbauorganisation vor:

Herr *Fischer* plant den Jahresbedarf an Kleinteilen und Normteilen, an Hilfs- und Betriebsstoffen und ermittelt die optimale Bestellmenge.

Der Einkauf dieser sog. C-Güter erfolgt *verbrauchsgesteuert*: Ist der Meldebestand erreicht, wird die Bestellung von Frau *Sobotka* (Bestellwesen) ausgelöst.



Die höherwertigen Materialien und Güter werden so eingekauft, wie die Auftragsabwicklung bzw. das Produktionsprogramm es erfordert.

Bei diesen *programmgesteuerten* sog. A-Güter nimmt Herr *Fischer* die Anforderungen der Produktion — meist in Form von Stücklisten — direkt entgegen. Er prüft, welche Materialien einzukaufen sind.

Als er die Bedarfsanforderungen einschließlich Stücklisten zur Materialbeschaffung für 10 große Spezialanhänger für den Schiffstransport erhält, weiß er sofort bescheid: dies ist ein Großauftrag der Rackow-Werft-Hamburg.

Nach Prüfung und Aufbereitung der technischen und terminlichen Daten leitet *Fischer* die Bedarfsmeldung weiter an die »Angebotsbearbeitung«, wo Herr *Fingerle* die Aufgabe hat, geeignete Lieferanten zu ermitteln und vorzuschlagen. Die Bedarfsliste enthält unterschiedliche Materialien wie Bleche, Formstahl, Rohre, Beschläge, Kunststoffe, Holz, Textilien, Glas, Lacke, Beleuchtung, Brems hydraulik, Achsen, Reifen, Felgen u.a.

Fingerle greift in der Regel auf bewährte Lieferanten zurück (Lieferantenkartei), zumal er als ehemaliger Fachmann aus der Röhrenbranche nicht alle Märkte kennt. In solchen neuen Fällen wie dem der Spezialbreit-Achsen für die Schiffstransporter holt er per Anfrage bei drei bewährten Lieferanten Angebote ein.

Die Angebotsvergleiche werden weitergeleitet an die Gruppe »Bestellwesen«, wo Frau *Sobottka* und Herr *Krüger* ggf. noch mit dem Lieferanten über Preise, Termine oder Qualität verhandeln, den Auftrag an den geeigneten Lieferanten erteilen und die Erfüllung des Auftrages überwachen (Auftragsbestätigung, Lieferung).

Etwaige Mängelrügen und Verzugsmeldungen erfolgen von hier aus und werden neben anderen Daten in der »Einkaufsstatistik« festgehalten.

Allerdings behält der Leiter der Materialwirtschaft, Herr *Neuhof*, das letzte Wort bei der Auftragsvergabe: Er prüft vor allem noch einmal, ob der Preis angemessen ist und ob der Lieferer hinsichtlich seiner Qualitäts- und Terminzusagen als zuverlässig angesehen werden kann. Dazu braucht *Neuhof* Informationen, die er sich von den Mitarbeitern geben läßt. Dabei kommt ihm seine Erfahrung aus der Automobilbranche zugute.

Während Herrn *Neuhof* die Bestellungen zum Großauftrag der Rackow-Werft vorgelegt werden, wird er stutzig, als er sieht, welchen Lieferanten der Auftrag zur Lieferung der Spezial-Achsen — immerhin im Werte von DM 90.000,— erteilt werden soll. Er kennt diese Firma Achsen-Müller aus seiner Zeit bei Daimler-Benz und hat sie nicht in besonders guter Erinnerung. Die Preisforderung scheint ihm erheblich überzogen.

Zur Klärung des Falles ruft *Neuhof* alle Mitarbeiter zusammen und wendet sich mit seiner Vermutung zunächst an Herrn *Krüger* (Bestellwesen), der früher in der Reifen- und in der Kunststoffindustrie tätig war. *Krüger* erwidert: »Sie wissen, daß Frau *Sobottka* und ich uns darauf verlassen müssen, daß Herr *Fingerle* uns die richtigen Lieferanten aussucht.«

Fingerle: »Bei der Vielzahl der Materialien und dem Zeitdruck muß ich auf die bewährten Lieferanten zurückgreifen.«

Weber: »Moment mal, ich habe wiederholt an Frau *Sobottka* gemeldet, daß Achsen-Müller ständig die Termine überschreitet.«

Frau *Sobottka*: »Achsen-Müller machte das günstigste der drei Angebote. Wir dachten, die Terminschwierigkeiten seien inzwischen behoben.«

Nach längerer Diskussion beschließt *Neuhof*, die Bestellungen bei Achsen-Müller aufzuschieben.

Lernhilfen (1. Teil)

1. Warum schiebt *Neuhof* die Bestellung auf?
2. Woran liegt es, daß *Krüger* und Frau *Sobottka* wenig zur Klärung des Falles beitragen können?
3. Warum hat *Fingerle* nur bei 3 Lieferanten angefragt?
4. Aufgrund seiner besseren Marktkenntnisse vermutet *Neuhof*, daß der vorgeschlagene Lieferant nicht geeignet ist. Dennoch kann er eigentlich keinem der Einkaufssachbearbeiter einen Vorwurf machen. Warum nicht?

Vergewissern Sie sich der Arbeitsteilung in dieser Abteilung.

Fall (2. Teil): Änderung der Einkaufsorganisation

Einkaufsleiter *Neuhof* handelt schnell. Aufgrund seiner umfangreichen Marktkenntnisse aus der Automobilbranche gelingt es ihm recht bald, einen geeigneten Achsen-Lieferanten zu ermitteln, der tatsächlich zu weitaus besseren Bedingungen (Preis, Lieferzeit, Zuverlässigkeit) liefern kann.

Aufgrund dieses Vorfalles, der nur einer von zahlreichen ähnlichen ist, kommt *Neuhof* mit Firmenchef *Amberger jun.* überein, die Einkaufsorganisation zweckmäßiger zu gestalten.

Er ruft seine Mitarbeiter zu einem Gespräch, wo er ihnen seine Absichten mitteilt, die Zuständigkeiten in der Einkaufsabteilung neu zu regeln.

»Manchmal fällt es mir sehr schwer,« so führt *Neuhof* aus, »die mir vorgelegten Bestellungen zu unterschreiben. Die Beschaffung wird verzögert; denn ich durchschaue den Vorgang, der zur Auswahl gerade dieses Lieferanten geführt hat, nur, wenn ich zusätzliche Recherchen anstelle. Das müßte vorher geschehen. Die Verantwortung für ausreichende Zahl von Anfragen, für gründliche Liefererauswahl und Angebotsvergleiche müßte beim Einkäufer liegen.

Ich möchte auch, daß Sie Ihre speziellen Branchen- und Markterfahrungen besser nutzen können. So müßte es Ihren Wünschen, Herr *Krüger*, doch entgegenkommen, wenn Sie sich in Zukunft besonders um den Einkauf alles dessen kümmern, was mit Reifen, Kunststoffen usw. zu tun hat.«

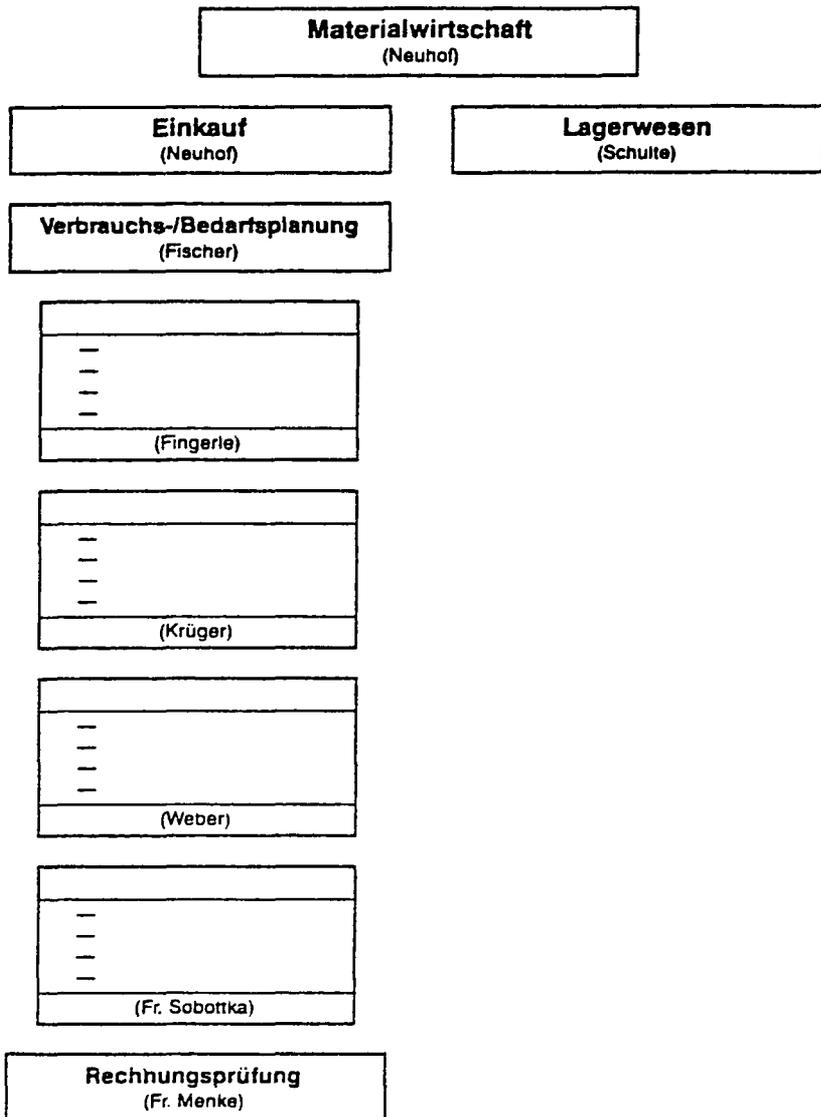
In ähnlicher Weise versucht *Neuhof*, auch die Kollegen *Fingerle*, Frau *Sobottka* und Herrn *Weber* für seine Idee zu gewinnen. Zur Verdeutlichung seiner Absichten legt *Neuhof* den Auszug aus der Gliederung des Vorstandsbereichs »Einkauf und Materialwirtschaft« der Volkswagen AG vor.

Nach anfänglicher Skepsis und längerer Diskussion sind *Neuhofs* Mitarbeiter bereit, an der Lösung des Problems einer Neuorganisation mitzuwirken.

Lernhilfen 2. Teil

5. Welche Nachteile der bisherigen Organisation werden in den Diskussionen genannt?
6. Worin besteht die beabsichtigte Neuerung und welche Vorteile verspricht man sich davon?
7. Ermitteln Sie mit Hilfe des Organigramms der Einkaufsabteilung des Volkswagenwerkes sowie mit Hilfe der Angaben in dem beigefügten Prospektauszug (Lernhilfen-Anlage 1) die typischen Teile eines Standardanhängers. Fassen Sie die Teile zu 4 technisch gleichartigen Teilegruppen zusammen (davon 1 Teilegruppe für Klein-Normteile, Hilfs- und Betriebsstoffe).
8. Entwerfen Sie ein Organigramm, in dem die Einkaufstätigkeiten mit Ausnahme der Verbrauchsplanung (*Fischer*) und der Rechnungsprü-

fung (Frau *Menke*) nach 4 technisch gleichartigen Teilegruppen gegliedert sind, die von Frau *Sobottka* und den Herren *Fingerle*, *Krüger* und *Weber* wahrgenommen werden (Lernhilfen-Anlage 2).



Unterrichtsverlauf

Zum Unterrichtsverlauf enthält die Fallstudie folgenden Vorschlag:

VORSCHLAG ZUM UNTERRICHTSVERLAUF	SOZIALFORM	LERNHILFE MEDIUM	PHASE
Fall (1. Teil)			
1. Fallbeispiel lesen lassen. Schüler erarbeiten Exposition und Problemstellung gemäß Lernhilfen 1–3	Einzel-/Gruppenarbeit	LH 1–3	Konfrontation mit der Schwierigkeit
2. Schüler «entdecken» Ursachen des Konfliktes in der Organisation gemäß Lernhilfe 4	Gruppenarbeit	LH 4	Problemstrukturierung und Analyse
Fall (2. Teil)			
3. Fallbeispiel lesen lassen. Schüler interpretieren die Situation gemäß Lernhilfen 5–6 und stellen den Nachteilen des Verrichtungsprinzips die Vorteile des Objektprinzips gegenüber	Gruppenarbeit, Lehrgespräch	LH 5–6	Lösungsansätze prüfen
4. Schüler ermitteln Objekte (Teilgruppen)	Gruppenarbeit	LH 7 Anlage	Lösungsvorbereitung
5. Schüler entwerfen ein Organigramm	Einzelarbeit, Lehrgespräch	LH 8	Entscheidung, Ergebnis

2.1.2 Variation der Planung im Hinblick auf die Lerngruppe (Klasse)

Zur Erprobung der Fallstudie wurde eine Berufsschulklasse für Fachgehilfen in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen im 2. Ausbildungsjahr (3. Semester) vorgesehen. Es handelte sich um eine Klasse mit 17 Jugendlichen (12 weibl., 5 männl.), die über den Abschluß der Realschule verfügten. Zur Veränderung der Planungsvorgaben im Hinblick auf die Lerngruppe/Klasse und ihre Vorbildung wurden Anregungen aufgegriffen, die *Jüngst* 1985 in seinem Vorschlag „Zur Konstruktion von Aufgaben unter dem Aspekt der Optimierung von Lernprozessen“ mit Bezugnahme auf *Macke* 1978, *Seel* 1981 sowie insbes. *Rumelhart/Norman* 1983 gegeben hat.

Demzufolge ist der Vergleich der angestrebten Schemaänderung mit dem Vorwissen der Schüler von besonderem Belang. Zu entscheiden ist dabei insbesondere darüber, ob assimilative Lernprozesse (Schema-Anreicherung) oder ob mehr akkommodative Lernprozesse (Schema-Erzeugung und -Revision) zum Zuge kommen sollen.

Nach Hospitationen in der Klasse und nach Konsultationen der Fachlehrerin wird folgendes festgestellt: Die Schüler haben in bezug auf das zu erwerbende zentrale Schema kein spezifisches fachliches Vorwissen. Sie

verfügen allerdings über umrißhafte Vorstellungen zu den Begriffen Betrieb, Abteilung, Stelle sowie Einkauf. Des weiteren verfügen sie über eigene Erfahrungen mit der Arbeitsteilung durch Stellenbildung. Die Diagnose des Vorwissens ergibt im Vergleich zum Lernziel (Schema), daß die vorhandenen Vorbedeutungen für ein assimilatives Lernen im Sinne einer Schemaanreicherung nicht ausreichen. Die erste Phase des Schemawerbs, Begriffe und Regeln zum Verrichtungsprinzip, knüpft mit der Induzierung des Falles an vorhandene Vorbedeutungen des Schemas an und füllt sie mit Informationen, so daß hier teilweise von Schemaanreicherung bzw. -revision gesprochen werden kann. Um die Schüler zum Sammeln der nötigen Informationen aus dem Fall heraus zu veranlassen, wird dieser einleitend nur in seinem Konfliktteil vorgetragen. Es folgt die Bitte an die Schüler um gruppenweise Recherchen gemäß der die Lernhilfen 1-4 ersetzenden Frage „Gesetzt: Es stellt sich heraus, daß der Einkauf bei Achsenmüller der Amberger GmbH im Vergleich zu einem Einkauf bei anderen Lieferanten DM 20.000,— zu teuer gewesen wäre. Wer von den Mitarbeitern im Einkauf könnte nach ihrer Meinung dafür verantwortlich gemacht werden?“ Die Ergebnisse der Gruppenarbeit laufen einerseits auf die Erarbeitung der Regeln des Verrichtungsprinzips hinaus, andererseits soll mit ihnen und ihrer Diskussion das Diskrepanzerlebnis angebahnt werden, aus dem heraus in der 2. und 3. Phase das eigentlich neue Schema erzeugt werden soll, nämlich Begriff und Regeln des Objektprinzips und damit die Beurteilung von Verrichtungs- und Objektprinzip im Einkauf. Um den Spielraum für die hier geplanten Entdeckungsprozesse nicht unnötig einzuengen, werden die in den Fällen (Fall 1. Teil; Fall 2. Teil: 2. Hälfte: Überschrift) und in den Lernhilfen enthaltenen Lösungshinweise weggelassen.

2.2 Durchführung des Unterrichts mit der Fallstudie

Der Unterricht wurde mit der vorgenannten Klasse und dem Verfasser als Lehrer im Januar 1988 durchgeführt; zur Verfügung standen 90 Minuten (1 Doppelstunde). Der Unterricht wurde von der Fachlehrerin schriftlich und von dem Klassenlehrer per Tonband protokolliert. Die Tonbandaufnahmen bezogen sich auch auf die Gruppendiskussionen. Auf Grundlage der Protokolle läßt sich folgende Verlaufsskizze rekonstruieren:

Verlaufsskizze des Unterrichts

- 1. Einführung und Probleminduzierung durch den Lehrer* anhand des Falles. Erster Teil: Schüler organisieren sich selbst in 4 Gruppen.
- 2. Gruppenarbeit der Schüler* zur Ermittlung der Verantwortlichkeit im Zusammenhang mit der im Fall gestalteten Konfliktsituation.
- 3. Lehrer — Schüler — Interaktion:* 1. Gruppenergebnis (Tafelanschrieb); zwei Gruppen thematisieren alle Argumente für die Verantwortlichkeit der Stelle „Angebotsbearbeitung (Fingerle)“. Zwei Gruppen thematisieren die Argumente für die Verantwortung der Stelle „Bestellwesen (Krö-

ger/Sobottka)“. Darüber hinaus werden, besonders von einer Gruppe, Hinweise auf organisatorische Mängel gegeben sowie organisatorische Verbesserungsvorschläge gemacht.

4. *Lehrer — Schüler — Interaktion*: 2. Gruppenergebnis; Schüler geben Statements ab zu den Mängeln bzw. Merkmalen der gegebenen Organisation. Die erarbeiteten Merkmale befinden sich in Übereinstimmung mit den wissenschaftlichen Regeln zum Verrichtungsprinzip (Schema 1. Teil).

5. *Lehrer: greift Verbesserungsvorschläge der Schüler von Phase 3 auf*, verweist auf Fall 2. Teil (Absatz 1-3) und setzt damit die Gruppenarbeit zur Formulierung einer Lösungsstrategie in Gang.

6. *Gruppenarbeit (Gruppe 1-4) der Schüler*: In einem ersten Lösungsversuch ermitteln die Schüler Organisationsvorschläge zur Überwindung der Einseitigkeiten des Verrichtungsprinzips.

7. *Lehrer: induziert den Vergleich* mit objektbezogenem Organisationschema VW (Bestandteil von Fallbeschreibung 2. Teil) sowie durch Lernhilfeanlagen 1 und 2, die zur Konstruktion eines neuen Organigrammes anregen. Lehrer-Schüler-Diskussion.

8. *Lehrer — Schüler — Interaktion*: Unter Zeitdruck brainstorming anstelle von Gruppenarbeit zur Konstruktion einer objektorientierten Stellenorganisation. Integration der Schülervorschläge (2. Lösungsversuch) mit Hilfe der Lernhilfeanlage 2 (Leerschema) und Vergleich mit der in den Lehrhilfen enthaltenen Musterlösung.

Kommentar zum Unterrichtsverlauf

Zu Phase 1: Die zunächst abwartende und freundlich-distanzierte Haltung der Schüler änderte sich mit der Schilderung des Konfliktes und der Einladung zur Analyse des Konfliktes (Suche nach dem Verantwortlichen). Die Gruppen bildeten sich spontan, was hohe Lernbereitschaft/Motivation signalisiert.

Zu Phase 2: Die Tonbandprotokolle belegen lebhafte, sprachliche Interaktion der Schüler untereinander während der Gruppenarbeit. Die Schüler analysieren dabei die Fallstudie selektiv und problemorientiert im Hinblick auf die Ursache (vermeintlichen Verursacher) des Konfliktes bzw. dessen finanzielle Folgen. Dabei wird die vorhandene verrichtungsorientierte Organisation in vorwiegend verstehenden assimilativen Lernprozessen erfaßt. Des weiteren zeigen sich aber auch Prozesse der Optimierung/Revision vorhandener Subschemata, z.B. die Präzisierung vorhandener Begriffe durch Vergleich der Stellen bzw. der Tätigkeiten der Personen und durch Subsumierung der episodischen Ereignisse unter vorhandene Begriffe (Skripts).

Zu den Lernphasen 3 und 4: In diesen Lernphasen ging es neben der Ergebnissicherung (Begriff und Regeln des Verrichtungsprinzips) vor allem um die Vermittlung eines *Diskrepanzerlebnisses* zwischen vorhandenem und benötigtem kognitiven Schema. Dieses äußerte sich in der Ausweglosigkeit der kontroversen personalen Schuldzuschreibungen. Die Organisation nach dem Verrichtungsprinzip als Denkraum der

bisherigen Interpretation erwies sich als zu eng und verlangte nach Erweiterung bzw. Neukonstituierung. Die Veränderung wurde ansatzweise bereits von Gruppenmitgliedern thematisiert („die ganze Planung insgesamt“ oder „die schlechte Abstimmung der Arbeit“ wurden bemängelt). Damit war die Richtung der Lösung des Problems erkannt; entsprechende Schüleräußerungen wurden aufgegriffen und vom Lehrer verstärkt.

Zu den Lernphasen 5 und 6: Die Gruppenarbeit gemäß Lernphase 6 führte noch nicht, wie es die Planung erwarten ließ, zu Lösungsvorschlägen gemäß dem Objektprinzip. Im nachhinein zeigte sich, daß die induktive Basis, die Kennzeichnung des Betriebes als Anhängerfabrik, nicht ausgeprägt genug war, um zu einer organisatorischen Zusammenfassung der Tätigkeiten nach Teilen bzw. Teilegruppen anzuregen. Die in den *Lernphasen 7 und 8* eingeführten induktiven Lernhilfen (Organisationschema VW, Anhängerprospekt) wären besser bereits zu einem früheren Zeitpunkt in den Lernprozeß eingeführt worden. Der Lehrer erkannte dies während des Unterrichts und kompensierte den Planungsfehler mit ergebnisorientierten Lernhilfen. Das abschließende brainstorming zur Konstruktion einer objektorientierten Stellenorganisation mußte aus Zeitgründen die geplante Gruppenarbeit ersetzen. Hierfür wären weitere 10- 15 Minuten erforderlich gewesen, die sich möglicherweise durch Kürzung der Gruppenarbeit (Lernphase 2) sowie durch Kürzung der Diskussion (Lernphase 3 und 4) hätten einsparen lassen.

Die nach aller Erfahrung sonst notwendige, insbesondere auch von Aebli in seinen Grundformen des Lehrens (1983) geforderten Phasen des Durcharbeitens, Übens und Wiederholens entfielen mithin.

2.3 Lernerfolgskontrolle

Sechs Tage, nachdem der Unterricht stattgefunden hatte, nahmen 14 der 17 Schüler(innen) ohne Vorankündigung und ohne Vorbereitung an einem informellen Lernerfolgstest teil. Er bestand darin, die folgenden 3 Aufgaben innerhalb von 60 Minuten zu lösen.

Wirtschaftslehre Klasse: B	Verrichtungs- und Objektprinzip	Lernerfolgstest	Datum: Name:
-------------------------------	------------------------------------	-----------------	-----------------

1. In der Einkaufsabteilung der Firma Amberger sind die Stellen so gebildet, daß jeweils gleichartige Tätigkeiten zu einer Stelle zusammengefaßt wurden. Diese Organisation nach dem *Prinzip der Verrichtung/Tätigkeiten* weist bestimmte Merkmale auf, die sich in diesem Falle *nachteilig* auf optimales Einkaufen auswirken.
 - a) Nennen Sie diese Merkmale?
 - b) Erläutern Sie eines dieser Merkmale an einem Beispiel!

2. Angenommen, in einer Einkaufsorganisation gibt es Stellen, in denen verschiedenartige Tätigkeiten für den Einkauf von Gütern der Produktion durchgeführt werden.

Wie wirkt sich diese Art der Organisation aus auf:

- den erforderlichen Wissensstand des Einkäufers?
- die Möglichkeit einer optimalen Lieferantenauswahl?
- die Verantwortlichkeit der Einkäufer?
- die Erzielung von Mengenrabatten?

3. Ein Hamburger Industriebetrieb stellt *Arzneimittel* (Wundpuder, Wundpflaster), *Klebemittel* (Klebebänder für Haushalt und Industrie) und *Kosmetika* (Körperlotion, Cremes) her.

In der *Verkaufsabteilung* fallen folgende Tätigkeiten an:

- Kundenanfrage, — Prüfen, ob Produkt am Lager ist, — Prüfen, ob Herstellung möglich ist;
- Preis ermitteln, aushandeln;
- Angebot an Kunden,
- Bestellung des Kunden prüfen, beantworten;
- Auftrag an die Fertigungsabteilung geben;
- Rechnungsprüfung.
- Warenversand

Entwerfen Sie ein Organisationsschema (Stellenplan) der Verkaufsabteilung. Das Schema sollte Stellen enthalten, die gleichgeartete Tätigkeiten zusammenfassen, wie auch solche Stellen, die die Produkte und ihre Absatzmärkte berücksichtigen.

Die mit der *Aufgabe 1* geforderte Leistung besteht in der Reproduktion und Reorganisation von Wissen. Die besondere Schwierigkeit besteht darin, sich an acht Merkmale zu erinnern und diese zu reproduzieren. Die Aufgabe und ihre Lösung gibt Aufschluß über Kenntnis und Verständnis des Verrichtungsprinzips in der Organisation des Einkaufs.

Die 2. *Aufgabe* bezieht sich auf Reorganisation und Anwendung der Kenntnisse über das Objektprinzip der Organisation im Einkauf. Es wird geprüft, inwieweit der Schüler den Begriff des Objektprinzips und einige Regeln seiner Anwendung verstanden hat.

Mit Lösung der 3. *Aufgabe* können die Schüler beweisen, daß sie Begriff und Regeln des Objektprinzips der Organisation so gut verstanden haben, daß eine konstruktive Anwendung auf neue Situationen gelingt.

Ergebnisse:

Die Auswertung des Tests wurde vom Verfasser in Abstimmung mit der Fachlehrerin durchgeführt. Die Aufgaben wurden von den Schüler teils zufriedenstellend, teils gut und besser gelöst. Bei erreichbaren 10 Punkten je Aufgabe erzielten die Schüler(innen) durchschnittlich die folgenden Ergebnisse:

Aufgabe 1 durchschnittlich 6 von 10 Punkten;

Aufgabe 2 durchschnittlich 8,5 von 10 Punkten;

Aufgabe 3 durchschnittlich 7,2 von 10 Punkten.

Auffallend ist das gute Ergebnis bei der Lösung der Aufgabe 2 zum Verständnis und zur Anwendung des Objektprinzips und das relativ gute Ergebnis bei der Lösung der Aufgabe 3 (Anwendung und Konstruktion). Das Abschneiden der Schüler(innen) bei der Lösung der Aufgabe 1 (Reproduktion und Reorganisation) mag damit zu erklären sein, daß die geforderte punktuelle Gedächtnisleistung/Reproduktion in der Regel jener Lernphasen der Vertiefung und Übung bedarf, die hier entfielen.

Schlußbemerkung

Die dargestellte unterrichtliche Erprobung einer Fallstudie ist zunächst als punktueller Versuch der *Evaluation* von Unterrichtsmaterialien im Rahmen einer curricularen Innovationsstrategie (Reetz 1984) zu sehen. Er steht am Anfang einer Reihe beabsichtigter weiterer Erprobungen. Sie zielen neben der Optimierung der didaktischen Brauchbarkeit der Materialien auf die Erzeugung und Präzisierung von Hypothesen über die Verbesserung von Lernprozessen und -ergebnissen mit Hilfe von Fallstudien (Erzielung vergleichsweise höherer Motivation, höherer kognitiver Komplexität der Fähigkeiten, insbesondere zum Transfer). Mithin orientiert sich der Evaluationsbericht auch an Verfahren einer *qualitativen Unterrichtsforschung* (Achtenhagen 1984; Dubs 1988; Reetz 1988), in der gegenüber der bisher dominanten quantitativen Unterrichtsforschung vor allem auch Inhalte und interne Prozesse des Lernens stärkere Berücksichtigung finden.

Literatur

- ABELSON, R.: Script Processing in Attitudes Formation and Decision Making. In: Carrol, J.S./Payne, J.W. (ed.): *Cognition and Social Behavior*. Hillsdale, New Jersey (Erlbaum) 1976, 33-46.
- ACHTENHAGEN, F.: Qualitative Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 12 (1984), S. 206-217.
- AEBLI, H.: *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart (Klett) 1980.
- DERS.: *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Bd. 2: Denkprozesse. Stuttgart (Klett) 1981.
- DERS.: *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart (Klett) 1983.
- BRUNER, J.S.: Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hrsg.): *Entdeckendes Lernen*. Weinheim Basel (Beltz) 1983, S. 15-29.
- BUNK, G.P.: Lehr- und Lernstile im Unterricht. In: *Wirtschaft und Erziehung* 36 (1984), S. 46-49.
- DÖRNER, D.: *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart (Kohlhammer) 1979.
- DUBS, R.: Der Führungsstil des Lehrers. In: *Wirtschaft und Erziehung* 40 (1988), S. 39-46.
- GERDSMEIER, G.: Induktiver Wirtschaftslehre-Unterricht. In: *Bildung und Erziehung* 32 (1979), S. 25-42.
- JÜNGST, K.L.: Zur Konstruktion von Aufgaben unter dem Aspekt der Optimierung von Lernprozessen. In: *Unterrichtswissenschaft* 13 (1985), S. 277-289.

- MACKE, G.: Lernen als Prozeß — Überlegungen zur Konzeption einer operativen Lehr-Lern-Theorie. Weinheim (Beltz) 1978.
- MANDL, H./HUBER, G.L.: Kognitive Komplexität. Göttingen (Hogrefe) 1978.
- NEBER, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim (Beltz) 1981 (Neuausgabe).
- NEBER, H.: Problemlösen und Instruktion. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 34 (1987 a), S. 241-246.
- NEBER, H. (Hrsg.): *Angewandte Problemlösepsychologie*. Münster (Aschendorf) 1987 b.
- REETZ, L.: *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1984.
- DERS.: Der Umgang mit Fällen und die Verwendung von Fallstudien im Wirtschaftslehre-Unterricht. In: *Wirtschaft und Erziehung* 40 (1988) H.5.
- REETZ, L./BEILER, J./SEYD, W.: Fallstudien Materialwirtschaft. Ein praxisorientiertes Wirtschaftslehre-Curriculum. Band 2 der Materialien zur Berufsausbildung. Hrsg. vom Berufsförderungswerk Hamburg. Hamburg (Feldhaus) 1987.
- REETZ, L./SIEVERS, H.-P.: Zur curriculum- und lerntheoretischen Begründung der Fallstudienverwendung im Wirtschaftslehreunterricht der Sekundarstufe II. In: Kaiser, F.J. (Hrsg.): *Fallstudien*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1983, S. 75-110.
- SCHRODER, H.M.: Die Bedeutsamkeit von Komplexität. In: Mandl/Huber (Hrsg.): *Kognitive Komplexität*. Göttingen 1978, S. 35-50.
- RUMELHART, D.E./NORMAN, D.A.: Faktensammeln, Schemaoptimierung und Umstrukturierung: Drei Arten des Lernens. In: Neber, H. (Hrsg.): *Entdeckendes Lernen*, Weinheim, Basel 1983.
- SCHEUERL, H.: Zusammenfassende Orts- und Wesensbestimmung des Exemplarischen. In: Gerner, B.: *Das exemplarische Prinzip*. Darmstadt 1966, S. 50-57.
- SEEL, N.M.: *Lernaufgaben und Lernprozesse*. Stuttgart (Kohlhammer) 1981.
- SEILER, Th.B.: Zur Beziehung zwischen Lernen und kognitiver Strukturiertheit. In: Mandl/Huber (Hrsg.): *Kognitive Komplexität*: Göttingen 1978, S. 327-339.
- SIEVERS, H.-P.: Lernen — Wissen — Handeln. Untersuchungen zum Problem der didaktischen Sequenzierung. Dargestellt am Wirtschaftslehre-Curriculum in der Sekundarstufe I. Frankfurt M. (R.G. Fischer) 1984.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Lothar Reetz, Univ. Hamburg, Nydamer Weg 21, 2000 Hamburg 73.