

Ökonomische Bildung in der gymnasialen Oberstufe
Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Dipl. Hdl. Hartmut Räther

Kiel, 23.09.2000

Referent: Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

Referent: Prof. Dr. Eberhard Dall' Asta
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel,
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät

Referent: Prof. Dr. Horst Friedrich
Universität zu Köln,
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Tag der mündlichen Prüfung: 26.04.2001
Zum Druck genehmigt: Kiel, am 15.05.2001

Prof. Dr. Gerd Walther
Dekan der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

VORWORT

Durch die halbe Abordnung an die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel ist mir ein Problem deutlich geworden, das sich mit folgendem Satz umschreiben lässt:

„Über die Zukunft zu reden, ist der beste Vorwand, sich vor der Gegenwart zu drücken.“ (Mark Twain)

Während ich an den Seminartagen mit den Studentinnen und Studenten didaktische Konzeptionen für den Wirtschafts- und Politikunterricht diskutierte und weiterentwickelte, verliefen die Unterrichtstage in der Berufsschule und im Fachgymnasium- wirtschaftlicher Zweig - in den durch den Lehrplan vorgegebenen Bahnen. Sehr schnell wurde für mich deutlich, dass eine Lücke zwischen den didaktischen Theorien und der Unterrichtspraxis besteht. So entwickelte sich die Idee, für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - die Erkenntnisse aus Theorie und Praxis aufeinander abzustimmen.

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Klaus-Peter Kruber für die Betreuung der Arbeit und Herrn Prof. Dr. Eberhard Dall' Asta sowie Herrn Dr. Karl-Heinz Breier für die kritisch geführten Diskussionen. Mein besonderer Dank gilt meiner Frau und unseren beiden Kindern, die die Wochenenden und Ferien ohne mich gestalten mussten.

Kiel, im September 2000

Hartmut Räther

INHALTSVERZEICHNIS

1 Problemstellung und Forschungsziel	1
2 Bezugsbereiche fachgymnasialer Wirtschaftsbildung	4
<i>2.1 Die historische Entwicklung - Wandel im Profil</i>	5
2.1.1 Der Merkantilismus als Wegbereiter	5
2.1.2 Der Neuhumanismus als Bremse	8
2.1.3 Die Handelshochschulen als Initiatoren	10
<i>2.2 Der organisatorische Aufbau - Wahlfreiheit im Kurssystem</i>	14
2.2.1 Die Unterrichtsorganisation	15
2.2.2 Die Abschlüsse	19
2.2.3 Die Schulwegbegleitung	23
<i>2.3 Der inhaltliche Schwerpunkt - Berufsbezogene Wirtschaftsbildung</i>	26
2.3.1 Die Intentionen der Kultusministerkonferenz	27
2.3.2 Die unterrichtliche Umsetzung	35
3 Ziele der Wirtschaftsbildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -	41
<i>3.1 Die Arbeits- und Berufswelt - Persönlichkeitsbildung</i>	43
<i>3.2 Die Wirtschaftswissenschaften - Denken und Handeln in Systemen</i>	50
4 Inhaltsbezogene Anforderungen an eine neue Wirtschaftsbildung	57
<i>4.1 Das Bildungsverständnis - Berufliche oder Allgemeine Bildung</i>	59
4.1.1 Das inhaltlich-organisatorische Bildungsverständnis	60
4.1.2 Das pädagogisch-psychologische Bildungsverständnis	66

<i>4.2 Die Berufsvorbildung - Berufs- oder Berufswahlvorbereitung</i>	71
4.2.1 Die Berufswahltheorien als Erklärungsansatz der Berufsfindung	73
4.2.1.1 Gesellschaftsorientierte Ansätze	74
4.2.1.2 Individuumsorientierte Ansätze	77
4.2.2 Die Didaktik der Berufsvorbildung als Unterrichtskonzept	84
4.2.2.1 Didaktische Theorien zur Berufsvorbildung	86
4.2.2.2 Kooperationen als Unterrichtsansatz	91
<i>4.3 Die ökonomische Bildung - Fachwissenschaften oder Wirtschaftspraxis</i>	103
4.3.1 Die Erziehungstheorie als Basisstruktur	105
4.3.1.1 Pädagogischer Bezugsbereich	111
4.3.1.2 Ökonomischer Bezugsbereich	117
4.3.2 Die Erziehungspraxis als Umsetzungsbeschreibung	129
4.3.2.1 Persönlichkeitsbildung als pädagogische Perspektive	135
4.3.2.2 Wissenserweiterung als ökonomische Perspektive	145
5 Strukturbezogene Anforderungen an eine neue Wirtschaftsbildung	162
<i>5.1 Die Unterrichtsorganisation - Fach- oder Lernbereichsorientierung</i>	164
5.1.1 Die Aufgabenfelder als Strukturprinzip der Gymnasien	168
5.1.2 Die Berufsfelder als Strukturprinzip der Berufsschulen	176
5.1.3 Die Durchtränkung als Strukturprinzip des Fachgymnasiums	183
<i>5.2 Das Zertifikat - Äquivalenz- oder Allokationsfunktion</i>	194
5.2.1 Die Gleichwertigkeit als Qualifizierungsziel	196
5.2.2 Die Doppelqualifikation als Profilierungsansatz	201
6 Gestaltung einer profilgebenden fachgymnasialen ökonomischen Bildung	207
LITERATURVERZEICHNIS	213
ZUSAMMENFASSUNG	236
ABSTRACT	237
ERKLÄRUNG ZUR ANFERTIGUNG DER ARBEIT	238
LEBENS LAUF	239

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Lehrplan Wirtschaftstheorie und -politik (Auszüge)	36
Abb. 2: Lehrplan Rechnungswesen (Auszüge)	38
Abb. 3: Inhalte der Allgemeinbildung	64
Abb. 4: Pädagogisch-psychologische Lehr-/Lerntheorien	66
Abb. 5: Leitfragen zur Berufswahlvorbereitung	89
Abb. 6: Wirtschaftsdidaktische Fundierung	105
Abb. 7: Paradigma der vierfachen Anbindung der Wirtschaftsdidaktik	108
Abb. 8: Pädagogische Kategorien	117
Abb. 9: Pädagogische Leitfragen	117
Abb. 10: Ökonomiebezogene Kategorien	127
Abb. 11: Ökonomiebezogene Leitfragen	128
Abb. 12: Ökonomische Zusammenhänge	156
Abb. 13: Gesamtdarstellung des wirtschaftsdidaktischen Paradigmas	160
Abb. 14: Berufsschulkonzept	180

1 Problemstellung und Forschungsziel

Das Fachgymnasium wird in Schleswig-Holstein in die vier Zweige Agrarwirtschaft, Ernährung, Technik und Wirtschaft getrennt. Die Wirtschaftsoberschule, der Vorgänger des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig -, ist 1998 in Schleswig-Holstein 50 Jahre alt geworden. Damit ist das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - aber kein neuer Schultyp und auch nur teilweise auf die in den zwanziger Jahren außerhalb von Schleswig-Holstein gegründeten Wirtschaftsoberschulen zurückzuführen. Seine Wurzeln reichen bis in das 18. Jahrhundert zurück.

Während 1977 in Schleswig-Holstein ca. 1500 *Lernende* das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - besuchten, waren es 1997 bereits 2500 Schülerinnen und Schüler an 19 Schulstandorten. Die zahlenmäßige Entwicklung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - zeigt für die letzten zehn Jahre eine deutliche Konstanz. (vgl. Focks 1999, 10) Die *Abschlüsse* der Fachgymnasien sind die allgemeine Fachhoch- und Hochschulreife. Insgesamt beträgt in Schleswig-Holstein die Zahl der Schulabgänger mit Hochschulreife 34,3 % der gleichaltrigen Bevölkerung und fällt damit etwas unter den Durchschnitt der deutschen Bundesländer. (vgl. Rössner 1999, 94) „Ca. 20 % der Abiturientinnen und Abiturienten erwerben in Schleswig-Holstein die allgemeine Hochschulreife an einem Fachgymnasium, davon etwa die Hälfte an einem Wirtschaftsgymnasium.“ (Focks 1999, 10)

Umfassende Untersuchungen zum *Entwicklungs- und Leistungsstand vor und nach Abschluss des Fachgymnasiums* wurden bisher nicht durchgeführt. Die immer wieder in der Presse und in den Mitteilungen der Lehrerverbände auftauchenden Meinungen, dass für Absolventinnen und Absolventen des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - überdurchschnittlich gute Chancen am Arbeitsmarkt bestehen, weil sie über sehr gute wirtschaftliche Kenntnisse verfügen, werden durch die empirische Untersuchung von Klaus Beck (vgl. 1997, 48 ff.) nicht bestätigt. In den neuen Bundesländern hat die positive Beurteilung der Fachgymnasien - wirtschaftlicher Zweig - zu einer stetig steigenden Zahl von Schülerinnen und Schüler geführt.

Die *Inhalte und Strukturen des Unterrichts* werden durch die von der Kultusministerkonferenz (KMK) vor über fünfundzwanzig Jahren beschlossene reformierte gymnasiale Oberstufe geprägt. Dabei wird der allgemeine und wirtschaftlich bildende Unterricht während der letzten beiden Schuljahre in Form von Leistungs- und Grundkursen erteilt. Die Lehrpläne für die Kurse stammen in Schleswig-Holstein überwiegend aus den achtziger Jahren und befinden sich zur Zeit in der Überarbeitung.

Neben unterrichtsstofflichen Problemen werden in den nächsten Jahren auch *organisatorische Veränderungen im schleswig-holsteinischen Bildungssystem* Auswirkungen auf das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - haben. Zum einen kann zukünftig an den allgemeinbildenden Gymnasien das Fach „Wirtschaft/Politik“ auch als Leistungskurs unterrichtet werden. Zum anderen haben die Fachgymnasien durch die Einführung der Berufsoberschulen „Konkurrenz im eigenen Hause“ bekommen. Die beiden Neuerungen werden dazu beitragen, dass alle drei Schultypen ihre zukünftigen „Kunden“ durch entsprechend reizvolle Unterrichtsangebote stärker umwerben. Es wird damit immer

wichtiger, das Profil des Fachgymnasiums zu bestimmen und besonders gegen die allgemeinbildenden Gymnasien abzugrenzen.

Die Suche nach einem Profil findet nicht nur auf der Ebene von Schultypen, sondern zunächst auf der Schulebene statt. Obwohl die Einführung der reformierten Oberstufe den Konkurrenzkampf zwischen den Schulen verringern sollte, wird durch den Auftrag zur Schulentwicklung letztlich ein Wettbewerb um Lernende ausgelöst, der wiederum Auswirkungen auf die Schulorganisation und die wirtschaftbezogenen Unterrichtsinhalte im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - hat. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt genau in diesem Spannungsfeld zwischen der Inhaltsbestimmung von wirtschaftsbezogener Bildung und den dafür notwendigen organisatorischen Strukturen des Schultyps. Die Ausblendung eines dieser beiden miteinander verknüpften Teilbereiche liefert daher ein unvollständiges Bild des Fachgymnasiums.

Für die Absolventinnen und Absolventen der Fachgymnasien - wirtschaftlicher Zweig - wird die **These** aufgestellt, dass ihre Wirtschaftsbildung weder den bildungspolitischen noch den beschäftigungsbereichbezogenen Anforderungen der heutigen Zeit entspricht.

Die These lässt sich durch folgende Problemdarstellungen konkretisieren:

- Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - vermittelt eine Wirtschaftsbildung, die keinen zielgerichteten Gesamtzusammenhang herstellt;
- es verknüpft nicht die wirtschaftsberuflichen mit den allgemeinbildenden Inhalten und orientiert sich am kleinschrittigen 45-/90-minütigen Frontalunterricht;
- im Leistungskurs „Wirtschaftstheorie und -politik“ werden überwiegend mit Theorie überfrachtete Inhalte aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Studium vermittelt, und der Grundkurs Rechnungswesen vermittelt eine Berufspraxis aus vergangenen Zeiten;
- es gelingt dem Fachgymnasium nicht, eine eindeutige Brücke zwischen der schulischen und der beruflichen Ausbildungsphase der Jugendlichen zu schlagen.

Der Gegenstand dieser Arbeit ist:

- die Veränderungen im Bildungsauftrag des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - darzustellen,
- eine Verbindung von vorberuflicher und beruflicher Wirtschaftsbildung herzustellen,
- die Suche nach den wesentlichen Elementen einer vorberuflichen Wirtschaftsbildung,
- die Darstellung des Elementaren eines Unterrichtsfaches „Wirtschaft“,
- strukturelle und inhaltliche Veränderungen für das Fachgymnasium zu analysieren, die zu einem neuen Schwerpunkt im Ökonomischen führen.

Ziel dieser Arbeit ist nicht:

- eine umfassende Strukturanalyse der Lernenden vorzunehmen,

- alle Fächer des Fachgymnasiums auf ihren wirtschaftsbezogenen Inhalt zu untersuchen und erforderliche Veränderungen darzustellen,
- für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - alle Wirtschaftsthemen und deren zu unterrichtenden Inhalte zu bestimmen,
- die Beschreibung und Analyse der Unterrichtsformen für die methodische Umsetzung der Wirtschaftsbildung im Fachgymnasium.

Mit den folgenden fünf Kapiteln wird der Versuch unternommen, das Besondere der ökonomischen Bildung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - darzustellen. Durch das **zweite Kapitel** wird zunächst die *aktuelle Situation dieses Schultyps* vor seinem historischen Hintergrund offen gelegt. Hierdurch soll deutlich werden, dass dieser Schultyp in früheren Zeiten für Neuerungen und Experimente stets offen war und durch die Oberstufenreform der 70er Jahre deutliche Einschränkungen in seinen Entwicklungsmöglichkeiten hinnehmen musste.

Im **dritten Kapitel** erfolgt die Beschreibung veränderter *Ziele* einer fachgymnasialen Wirtschaftsbildung als Reaktion auf die Situation der Jugendlichen, auf den Wandel im Beschäftigungssystem, in den Wissenschaften und in der bildungspolitischen Gesamtsituation. Die entwickelten Ziele lassen sich für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nur durch abgestimmte Veränderungen zwischen den Unterrichtsinhalten und der Organisationsstruktur verwirklichen.

Im **vierten Kapitel** werden *die zentralen inhaltlichen Elemente einer neuen Wirtschaftsbildung* für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - herausgearbeitet. Vom Bildungsverständnis ausgehend, werden die Anforderungen an die Berufsvorbildung und letztlich an die gesamte fachgymnasiale ökonomische Bildung dargestellt.

Neben inhaltlichen Vorgaben wird das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - aber auch durch *organisatorische Rahmenbedingungen* bestimmt, die im **fünften Kapitel** in Beziehung zu der im vierten Kapitel beschriebenen neuen Wirtschaftsbildung diskutiert werden.

Um die Besonderheiten und die Vorgehensweise bei der Einführung einer neuen Wirtschaftsbildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - aufzuzeigen, erfolgt im **sechsten Kapitel** eine *zusammenhängende Analyse* der vorher getrennt dargestellten Problembereiche.

Für die Leserinnen und Leser, die zunächst mehr an den Ergebnissen als an deren Entstehungswegen interessiert sind, ist am Ende aller Abschnitte (X.X.X), Unterabschnitte (X.X.X.X) und in den beiden Unterkapiteln des dritten Kapitels eine Zusammenfassung erstellt worden, die vor dem Textrand mit einem ↵-Symbol gekennzeichnet wurde.

2 Bezugsbereiche fachgymnasialer Wirtschaftsbildung

In diesem Kapitel wird untersucht, welche Veränderungen sich im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - und seinen Vorgängerschultypen vollzogen haben und wie diese die heutige Wirtschaftsbildung des Schultyps beeinflussen. Die Anfänge des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - liegen bereits über drei Jahrhunderte zurück und sind mit unterschiedlichen Schulbezeichnungen, wie z. B. Wirtschaftsgymnasium, Wirtschaftsoberschule und Handelsakademie verbunden. Das Ziel dieses Kapitels ist nicht, eine umfassende historische Aufarbeitung der Entstehung und Entwicklung des Fachgymnasiums darzustellen, sondern das ursprüngliche Selbstverständnis dieses Schultyps im historischen Gesamtzusammenhang am Beispiel und mit besonderem Schwerpunkt für seine Weiterentwicklung aufzuzeigen. Daher erfolgt die Systematisierung dieses Kapitels in zwei unterschiedlichen Formen.

Der Abschnitt 2.1 beschreibt die Entwicklungsgeschichte zum Fachgymnasium bis zur Einführung der reformierten gymnasialen Oberstufe in den siebziger Jahren, ist chronologisch aufgebaut und hebt die Besonderheiten und Eigenarten einiger seiner Vorgängerschultypen hervor, um daraus Anknüpfungspunkte für Veränderungen ableiten zu können.

Die Abschnitte 2.2 und 2.3 berücksichtigen nur das letzte Viertel des zwanzigsten Jahrhunderts, das durch die Strukturen der reformierten gymnasialen Oberstufe geprägt ist. Im Gegensatz zum Abschnitt 2.1 erfolgt hier eine Systematisierung nach sachlichen Gegebenheiten, weil die Entwicklung einer neuen Wirtschaftsbildung auch die Darstellung der Komplexität dieses Schultyps erfordert. Durch die Einführung der reformierten gymnasialen Oberstufe wurde neben den inhaltlichen Fragestellungen von Wirtschaftsbildung der organisatorische Aufbau sehr stark in den Mittelpunkt gedrängt. Weil sich aus beiden Strukturierungen Besonderheiten und Probleme ergeben, erfolgt eine getrennte Analyse des organisatorischen und inhaltlichen Bereichs.

2.1 Die historische Entwicklung - Wandel im Profil

Für Jahrhunderte wurde die deutsche Bildungslandschaft durch **Stifts- und Klosterschulen** geprägt, in denen die Vermittlung der lateinischen Sprache ein entscheidendes Bildungskriterium darstellte. Der Kanon wurde durch die aus der Antike überlieferten „sieben freien Künste“ (dem Trivium mit der Grammatik der lateinischen Sprache, der Rhetorik und der Dialektik sowie, darauf aufbauend, dem Quadrivium mit der Arithmetik, der Geometrie, der Astronomie und der Musik) geprägt. Erst im 13. Jahrhundert erfolgte eine Differenzierung der Bildungsangebote in speziellen Institutionen. Es wurden **Stadtschulen und Universitäten** gegründet. Die Voraussetzung für die Zulassung zum Universitätsstudium war das „Durchlaufen“ der „niedereren Fakultät“ (Artistenfakultät). Der Unterricht war auch hier auf die „sieben freien Künste“ konzentriert und konnte mit den heute wieder aktuell gewordenen Abschlüssen Baccalarius oder Magister beendet werden. Erst daran anschließend durften die Studien an der „höheren Fakultät“ (Theologie, Jurisprudenz oder Medizin) begonnen werden. In dieser Zeit spielten die Wirtschaftswissenschaften noch keine Rolle.

Im 14. Jahrhundert wurden die ersten privaten **Schreib- und Rechenschulen** gegründet, in denen überwiegend die Kinder der Handel- und Gewerbetreibenden unterrichtet wurden. Da diese Schulen die Lernenden auf ihre wirtschaftlichen Tätigkeiten in den elterlichen Betrieben vorbereiten sollten, werden diese Schulen auch als Vorformen der heutigen Berufsschulen angesehen. (vgl. Georg/Kunze 1981, 91)

Seit dem 15. Jahrhundert erfolgte allmählich auch die Beschulung des ländlichen Raums. Mit der Reformation im 16. Jahrhunderts verliert die lateinische Sprache in den Stadtschulen allmählich ihren Einfluss. Stadtschulen, die Latein weiter vermitteln, entwickeln sich zu den sogenannten **Gelehrten-schulen**, die als einzige zum Hochschulzugang berechtigten. Der Aspekt der Berechtigung ist bis heute die prägende Struktur für unser Schulsystem. Weil sich die Entstehung von Fachgymnasien in Beziehung zur Berechtigungsfrage und damit zu gesellschaftlichen Veränderungen vollzogen hat, werden im Folgenden vier Phasen unterschieden: die Phasen der Entstehung, Zurückdrängung und Förderung, die in diesem Unterkapitel beschrieben werden, sowie die noch andauernde Phase der Oberstufenreform, die in den beiden folgenden Unterkapiteln umfassend beschrieben wird.

2.1.1 Der Merkantilismus als Wegbereiter

Im 17. und 18. Jahrhundert nahm der „landesherrliche“ Einfluss auf das Schulwesen erheblich zu. Besonders im ländlichen Bereich wurden die Schulpflicht und die Trägerschaft für die Schulen neu geregelt. Die Ideen der Aufklärung, die merkantilistische Wirtschaftsform und der einsetzende Prozess der Industrialisierung führten zur allmählichen Auflösung der Standesgesellschaft. Um den landesherr-

schaftlichen Reichtum zu steigern, sollte das Volk auf Tätigkeiten im Handel und Gewerbe vorbereitet werden. Im absolutistischen Staat wurden Ausbildungseinrichtungen für zukünftige Beamte notwendig, weil die Wirtschaftsform des Merkantilismus „praktisch“ vorgebildete und nicht „geborene“ Beamte (Hofadel) erforderte. So wurden in dieser Zeit Staats- und Kanzleiakademien gegründet. Diese, auch als „**Ritterakademien**“ bezeichneten Schulen glichen die Defizite, die die Universitäten in der Vermittlung von berufsbezogenen Inhalten hatten, aus. Maßstab für die Selektion in den Schulen wurde die Zahl der zur Verfügung gestellten Staatsämter. (vgl. Georg/Kunze 1981, 85 ff.)

In der merkantilistischen und der sie ablösenden liberalistischen Wirtschaftspolitik sollte Gewerbeförderung durch „realistische“ Bildung betrieben werden. Im 18. Jahrhundert wurden daher an den Universitäten Lehrstühle für Ökonomie und Kameralistik sowie Spezialschulen für Verwaltungsbeamte, die sich am Beispiel Frankreichs orientierten, eingerichtet. Gleichzeitig wurde auch der Auf- und Ausbau von Schulen für Techniker gefördert. Daneben entstanden **Real- und Bürgerschulen**, deren Ziel auf die „Verwertbarkeit“ (Georg/Kunze 1981, 90) der Unterrichtsinhalte gerichtet war. Hiermit war aber nicht eine spezielle berufliche Qualifizierung mit der Vermittlung von besonderen Fertigkeiten gemeint, sondern es sollte, im Sinne der Aufklärung, die Anwendung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse vermittelt werden. (vgl. Georg/Kunze 1981, 84 ff.)

Zusätzlich wurde eine Krise in den kaufmännischen und handwerklichen Ausbildungsstrukturen sichtbar, da u. a. neue Produktionsformen (wie z. B. Manufakturen) entstanden. So gab es bald erste Überlegungen, die Ausbildung in Schulen zu verlagern und an die Tradition der kaufmännisch orientierten Schreib- und Rechenschulen anzuknüpfen. Es entwickelten sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Schulvarianten, die sich nicht in allen Teilbereichen eindeutig trennen lassen: Die „realistischen“ Universalschulen und die fachbezogenen kaufmännischen Spezialschulen (vgl. Berke 1957, 111 und Georg/Kunze 1981, 91).

Die ersten, die sich mit der Einführung von **realistischen Universalschulen** beschäftigten, waren Christoph Semler und Johann Julius Hecker. Bereits 1705 beschrieb **Semler**, wie eine Schule aussehen sollte, die die Jungen auf das Erlernen eines Handwerks vorbereitet. Es ging ihm dabei aber nicht um die Spezialisierung auf ein bestimmtes Handwerk. (vgl. Wollenweber 1992, 457 f.) **Hecker** gründete 1747 in Berlin die sich privat tragende „Oekonomisch-Mathematische Realschule“ und führte Fächer ein, die zusätzlich eine Berufsorientierung über mehrere berufliche Tätigkeiten vermitteln sollten. Neben den Unterrichtsfächern Deutsch, Mathematik und Religion waren auch Instrumenten- und Gerätekunde, Material- und Fertigungslehre sowie berufspraktische Übungen in der Schulwerkstatt vorgesehen. (vgl. Adolphs 1942, 4 f.)

Nach Heckers Vorstellungen sollten seine Schulen nicht eigenständige Typen sein, sondern als Segment (additiv) in die bestehenden Schulen eingefügt werden. (vgl. Wollenweber 1992, 459 ff.) Diese Schulen scheiterten an den enzyklopädisch überfrachteten Unterrichtsinhalten, an der Breite der Berufsfelder und an der Konkurrenz mit der Einführung formaler Studienberechtigungen, die in Preußen 1788 als „Reifeprüfung“ an Gymnasien umgesetzt wurden. Durch den Verzicht auf die berufliche Qualifizierung, von Georg/Kunze auch als „Entprofessionalisierung“ (ebd. 1981, 92)

bezeichnet, entwickelten sich aus ihnen später Realschulen, Realgymnasien und Oberrealschulen. Als Schultyp würden wir Semlers und Heckers Institutionen heute den Berufsfachschulen zuordnen, wenn ihr Schwerpunkt in der Vermittlung gewerblich-technischer und kaufmännisch-verwaltender „Grundqualifikationen“ liegen würde, und als Realschulen, wenn sie überwiegend allgemeine Berufsorientierung betreiben würden.

Zeitgleich mit der Abnahme der Vielfalt von realistischen Universalschulen stieg die Zahl der **kaufmännischen Spezialschulen**. Der königlich polnische und kursächsische Hof- und Kommerzienrat **Paul Jacob Marperger** beschrieb 1715 erste sehr detaillierte Vorschläge zur Errichtung einer „Kauffmanns-Academie“. Er hielt diese völlig neuen Schulen für notwendig, weil die Schreib- und Rechenschulen die Jugendlichen nicht mehr hinreichend auf den Kaufmannsberuf vorbereiteten. Er ging davon aus, dass eine zwei- bis dreijährige Kaufmanns-Akademie die Berufsorientierung der Jugendlichen fördern würde und dass die sich anschließende Ausbildung nicht mehr so stark von den Fähigkeiten des „Lehrherrn“ abhängig wäre. Zusätzlich forderte er die Einrichtung von Berufsschulen und die Einführung der Handelswissenschaften an den Universitäten. Auf die kaufmännischen Fächer sollten nach Marpergers Plänen fast 65 % der Unterrichtszeit entfallen (vgl. Berke 1957, 107 ff.). Dafür waren die folgenden Handels-fächer vorgesehen: doppelte Buchführung, Fremdsprachen, Handelskorrespondenz, Handelsrecht, kaufmännisches Rechnen, Wirtschaftsgeographie und Warenkunde. (vgl. Georg./Kunze 1981, 91 f.) Marpergers Ideen zur Veränderung des Schulwesens wurden jedoch noch nicht umgesetzt, da sie ihrer Zeit weit voraus waren.

Verwirklicht wurde die Handelsakademie erst 1768 von **Johann Georg Büsch** in Hamburg. Den fachlichen Schwerpunkt dieser Internatsschule bildeten neben den Fremdsprachen (Englisch, Französisch und Italienisch) die kaufmännischen Fächer Buchhaltung, Rechnen und Wirtschaftsgeographie. Um den Unterricht auch durch praktische Inhalte zu ergänzen, wurden die Schüler anfangs noch einen Tag in der Woche im Kontor beschäftigt. Diese Schule wurde ebenso wie die Heckersche Schule mit dem Tod des Gründers um die Jahrhundertwende geschlossen. (vgl. Horlebein 1976, 24 ff.)

Eine ähnliche Ausgestaltung wies die von dem Nürnberger Kaufmann **Johann Michael Leuchs** 1794 gegründete „Akademie Lehr- und Pensions-Anstalt der Handlung“ auf, die aber nur zwei Jahrzehnte existierte. Der Unterricht erfolgte auch hier in der Schule und im Unternehmen und machte so den Schulbesuch im Vergleich zur Lehre noch attraktiver (vgl. Georg/Kunze 1981, 94). Die Schüler wurden in zwei Gruppen geteilt. Während die einen theoretischen Unterricht erhielten, der sich an Marperges Handelsfächern orientierte, wurde der andere Teil im Unternehmen ausgebildet. (vgl. Adolphs 1942, 7 f.). Mit Leuchs Akademie endet zunächst auch der Gründungszeitraum von neuen höheren Wirtschaftsschulen, die aus heutiger Sicht alle mehr den Charakter einer Berufsfachschule als einer Fachschule hatten, da sie lediglich auf die kaufmännischen Berufe vorbereiteten.

↳ Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich im 18. Jahrhundert durch den Bedarf an wirtschaftlich Vorgebildeten aus den Schreib- und Rechenschulen kaufmännische Spezialschulen entwickelten, die als Vorläufer des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - gesehen werden können. Im Gegensatz zur heutigen Zeit definierten sich diese Schulen nicht überwiegend durch ihren organisatorischen

Aufbau und die Hochschulzugangsberechtigung, sondern über die Inhalte und den Fächerkanon. So wiesen die kaufmännischen Spezialschulen, aber auch die realistischen Universalschulen, einen engen Bezug zur Arbeits- und Berufswelt auf, der durch Übungskontore, praktische Tätigkeiten und den engen Kontakt zur Kaufmannschaft umgesetzt wurde.

2.1.2 Der Neuhumanismus als Bremse

Am Anfang des 19. Jahrhundert trennen sich die weiteren Entwicklungen im Schulsystem. Während im süddeutschen und österreichischen Raum der Gedanke der kaufmännischen Spezialschulen weiteren Auftrieb erhielt, setzten sich im Preußischen Schulsystem die Ideale des Neuhumanismus durch. Die Schulen mit fachlicher Bildung wurden von denen mit allgemeiner Bildung getrennt. In Preußen konnten sich Höhere Wirtschaftsschulen und Wirtschaftsschulen mit Universitätszugangsberechtigung nicht entwickeln, weil **Wilhelm von Humboldt** die preußischen Fachschulen zu Beginn des Jahrhunderts (1809/10) so reorganisiert hatte, dass sie nicht mehr als „Bildungsanstalten“ galten. (vgl. Adolphs 1942, 8 ff.)

Durch die 1788 in Preußen eingeführte „Reifeprüfung“ hatte die Gelehrtenschule als einzige die begehrte Zubringerberechtigung zum Universitätsstudium erhalten. Während bis in das 18. Jahrhundert der Zugang zum Universitätsstudium der Fächer Jura, Theologie und Medizin durch die Vorbereitung in den vorgelagerten Fakultäten (facultas artium) erfolgte, war durch die Umwandlung der facultas artium in eine eigenständige philosophische Fakultät eine „Vorbereitungslücke“ entstanden, die durch die Einführung der „Reifeprüfung“ auf niedrigerer Ebene geschlossen wurde. Hierdurch konnte gleichzeitig eine Zulassungsbeschränkung zum Universitätsstudium für die bürgerlichen Schichten erreicht werden, die seit einiger Zeit verstärkt zum Studium drängten. Insgesamt verlor die Gelehrtenschule die Funktion der „Einheitsschule“, in der noch zukünftige Kaufleute, Handwerker und Studenten zusammen gesessen hatten und für die es nach dem Verlassen der Schule mit der Quarta oder Tertia nicht das „Stigma des Schulversagens“ (Georg/Kunze 1981, 105) gegeben hatte.

Die Trennung in berechtigende und berechtigungslose Schulen löste eine weitere Differenzierung des gesamten Schulsystems aus und führte in allen Schultypen zu einem Kampf um die Vergabe der Hochschulzugangsberechtigung. Die berufsbildenden Schulen waren zunächst ausnahmslos berechtigungslose Institutionen. Besonders die berechtigungslosen beruflichen Vollzeitschulen versuchten durch die Verschiebung ihrer fachlichen Inhalte zum Fächerkanon der Gelehrtenschule (z. B. mit Latein), die „Berechtigung zum Universitätsbesuch“ für ihre Lernenden zu erhalten. (vgl. Georg/Kunze 1981, 104 ff.)

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nahm die Bedeutung der Naturwissenschaften, der Technik und der Wirtschaft weiter zu. Während der Staat an dem gerade eingeführten Schulsystem festhielt, versuchte die Wirtschaft, sich durch Einrichtung von Wirtschaftsschulen den Erfordernissen

der Zeit anzupassen. Für die höheren Wirtschaftsschulen wurden diese Initiativen aber nur im südlichen und südöstlichen Deutschland in der Gründung von **Handelsakademien** wirksam. Besondere Vorbildfunktion für zahlreiche süddeutsche Schulen hatte die 1831 in Leipzig entstandene „Öffentliche Handelslehranstalt mit höherer Abteilung“. Sie entwickelte sich zu einer attraktiven Alternative zur kaufmännischen „Lehre“, da sie neben den kaufmännischen Fächern ein „Übungskontor“ für berufspraktische Tätigkeiten einrichtete. Nach diesem Vorbild wurden 1834 in Nürnberg die Selbständige Handelsschule, 1856 die Prager Handelsakademie und im heutigen Österreich weitere Handelsakademien durch Handelskammern und kaufmännische Vereine gegründet.

Handelsakademien waren drei- und teilweise auch vierjährige Schulen, die bei einer vierjährigen Ausbildung, im ersten „Vorbereitungsjahr“ die notwendigen Sprach- und Physikkenntnisse „auffrischten“. Die Handelsakademien besaßen Warensammlungen, Übungskontore, Büchereien, geographische Sammlungen, chemische und physikalische Laboratorien. In vielen Schulen hatte die Kaufmannschaft die Initiative ergriffen und unterstützte ein vielfältiges Kursangebot, das nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die bereits tätigen Kaufleute gedacht war. So betonten z. B. einige Handelsakademien das Assekuranz-Wesen, andere boten Frachtrechtskurse oder Bank- und Bilanzkurse an. Für Juristen und Techniker wurden spezielle Handelskurse eingeführt und für die Kaufleute gab es Weiterbildungsmöglichkeiten in Abiturientenkursen. Die Eltern der Schüler waren überwiegend Kaufleute, Fabrikanten und Gewerbetreibende, die ihre Kinder auf die Übernahme ihrer Betriebe und auf gehobene Stellungen in der Wirtschaft vorbereiten wollten. Die Kaufmannschaft förderte diese Einrichtungen auch in den folgenden Jahrzehnten und versuchte, diesen Schultyp zu profilieren, indem er von den zweijährigen Handelsschulen abgegrenzt wurde. (vgl. Adolphs 1942, 14 ff.)

Die süddeutschen Handelsakademien hatten aus heutiger Sicht sowohl Berufsfach- als auch Fachschulcharakter, da die Möglichkeit zum direkten Eintritt in den kaufmännischen Bereich oder die Anrechnung auf die „Lehrzeit“ bestand oder Berufstätige hier an Kursen teilnehmen konnten. Im Gegensatz zum preußischen Schulsystem mit seinem Streben nach allgemeiner Bildung und Hochschulzugangsberechtigungen konnten die süddeutschen Schulen ihren fachlichen Schwerpunkt erhalten.

↳ Während im norddeutschen Raum das Schulsystem immer auf der Suche nach einer reinen, höheren, klassischen Allgemeinbildung war, findet die Abstufung der Berufsbildung im süddeutschen und österreich-ungarischen Raum nicht statt. Hier werden Handelsakademien gegründet und zu einer Schulart mit kaufmännischem Schwerpunkt entwickelt. Durch die Unterstützung in der Kaufmannschaft in Form von finanziellen Zuwendungen und durch aktive Mitgestaltung, z. B. durch Vortragsveranstaltungen entstand in diesen Schulen eine innere Vielfalt, von der sie noch heute als berufliche Vollzeitschulen in Österreich profitieren.

2.1.3 Die Handelshochschulen als Initiatoren

Gegen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wirkten sich in Norddeutschland vier Umstände positiv auf die weitere Entwicklung der höheren Wirtschaftsschulen aus:

- die Gründung des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen,
- die Schaffung von Handelshochschulen,
- die veränderten Vorstellungen in der Pädagogik und
- die Diskussionen über die innere Gestaltung der bestehenden Wirtschaftsschulen.

Im Jahre 1895 wurde der **Deutsche Verband für das Kaufmännische Unterrichtswesen** gegründet, der in den folgenden Jahren als Förderer und Diskussionsforum der Wirtschaftspädagogik und des kaufmännischen Schulwesens tätig war. Dieser Verband setzte sich besonders für die Gründung spezieller **Handelshochschulen** ein, die im technischen Bereich bereits vorhanden waren. So wurde schließlich 1898 in Leipzig die erste deutsche Handelshochschule begründet. Der Besuch dieser Hochschulen war entweder mit dem „Reifezeugnis“, mit dem Abschluss einer kaufmännisch-praktischen Berufsausbildung oder einer höheren kaufmännischen Schulbildung möglich. Wie bereits die Gründung der Technischen Hochschulen für den Wandel der Bürger-/Realschulen zu Realgymnasien und Oberrealschulen verantwortlich war, wirkte sich die Entstehung der Handelshochschulen in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts positiv auf die Diskussion um die Entwicklung von wirtschaftswissenschaftlichen Gymnasialvarianten als Zubringerschule für die um Profilierung bedachten Handelshochschulen aus. (vgl. Georg/Kunze 1981, 124 ff.)

In dieser Zeit veränderten sich auch die pädagogischen Vorstellungen über den scheinbaren Konflikt zwischen der allgemeinen und beruflichen Bildung. So rückte u. a. durch **Eduard Spranger** (vgl. 1928) die Berufsbildung in den Vordergrund der Bildungsbetrachtung.

In den zwanziger Jahren verstärkte sich die Diskussion über die Errichtung und die Ziele von höheren Wirtschaftsschulen. So formulierte u. a. **Hermann Südhof** 1921 sehr konkrete Forderungen zu einer dreistufigen Höheren Wirtschaftsschule, die er als **Handels-Oberrealschule** bezeichnete. Diese Bezeichnung wurde gewählt, weil der Unterbau dieser Schulen die Realschulen sein sollten. Grundsätzlich sollte aber auch kaufmännischen Berufsschülerinnen und -schülern nach entsprechenden Kursen ein Eintritt in diese Schulen möglich sein. Der Unterricht sah Allgemeinbildung und Wirtschaftsbildung in gleichen Anteilen vor. Das Ziel dieser Schulen sollte die Vorbereitung auf die kaufmännische Praxis und den Verwaltungsdienst sein. Sie sollten die Lücke zwischen der Handels- und der Handelshochschule schließen und in Ausnahmefällen auch den Übergang zu den Universitäten ermöglichen. Fächer wie Buchhaltung, Handelsbetriebslehre, kaufmännisches Rechnen, Staatsbürgerkunde (einschließlich Rechtslehre, Wirtschaftsgeographie und -geschichte), Übungskontor und Volkswirtschaftslehre sollten nur Teilbereiche einer weitgefassten Handelslehre sein, deren Zerlegung in Einzelfächer jedoch für notwendig gehalten wurde. Man ging weiterhin davon aus, dass alle

wirtschaftsbezogenen Fächer von Handelslehrern unterrichtet würden. Südhof kritisierte zu diesem Zeitpunkt bereits die Überfrachtung der Lehrpläne von Wirtschaftsschulen, die nur zu einer Vermehrung von Faktenwissen führen könnten. (vgl. Berke 1957, 117)

Neben diesen vier Entwicklungen dürfte auch die veränderte gesellschaftliche Einstellung zur wirtschaftlichen Bildung der Grund für den Aufbau von **Wirtschaftsoberschulen** gewesen sein. Deren Hauptaufgabe wurde nicht darin gesehen, eine Alternative zum kaufmännischen Beruf zu bieten. Die Hochschulzugangsberechtigung war zunächst nur eine Frage des Ansehens, da etwa vier Fünftel der Absolventen nach der Schule direkt in einen kaufmännischen Beruf wechselten. (vgl. Georg./Kunze 1981, 126 f.)

Wegen der von Wilhelm von Humboldt ausgelösten neuhumanistischen Veränderungen befanden sich in den zwanziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts Wirtschaftsoberschulen zunächst nur in Sachsen und Baden. Dort wurden sie auch unter den Bezeichnungen Höhere Handelslehranstalt oder Oberhandelsschule geführt. (vgl. Berke 1957, 121) In Preußen bestanden um die Jahrhundertwende lediglich erste Pläne für die Einrichtung von Wirtschaftsoberschulen. Diese sollten durch die Umstrukturierung der Höheren Handelsschulen aufgebaut werden. Das Konzept scheiterte jedoch an der preußischen Regierung und an den Zulassungsvoraussetzungen der Handelshochschulen, die ein Studium ohne Reifezeugnis ermöglichten. In den folgenden Jahren etablierten sich die Handelshochschulen. Sie wurden zu wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten und erhielten somit den vollen Universitätsstatus.

Da die Wirtschaftsoberschule eine auf das Studium der Wirtschaftswissenschaften beschränkte Hochschulreife erteilte, konnten die Lernenden nur durch die Teilnahme an einer „Nichtschülerreifeprüfung“, später „Ergänzungsprüfung“ genannt, an allen Fakultäten studieren. Das erschien jetzt den in den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten integrierten Handelshochschulen als diskriminierend für den eigenen Studiengang. In der Hoffnung, die Geringschätzung der Betriebswirtschaftslehre als Handlungs- und Profitlehre abzubauen, plädierte man für eine Vorbildung am allgemeinbildenden Gymnasium. Unter diesem Druck war die Wirtschaftsoberschule für eine Minderheit von Absolventen gezwungen, die „gymnasialen Inhalte“ in den Studentafeln auszudehnen, um die allgemeine Hochschulreife erteilen zu können. Als 1937 die Lehrabschlussprüfung als Voraussetzung für den Einstieg in einen Kaufmannsberuf eingeführt wurde und der Abschluss der Wirtschaftsoberschule die kaufmännische Ausbildung, genau wie alle anderen gymnasialen Varianten, um nicht mehr als ein Jahr verkürzte, verlor die Wirtschaftsoberschule für Lernende mit „nur“ beruflichen Ausbildungszielen immer mehr an Attraktivität. (vgl. Georg./Kunze 1981, 127)

Bereits in der frühen Nachkriegszeit hatte in den wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulen eine erneute Diskussion um die Zugangsberechtigung begonnen, bei der wiederum für eine Abschaffung der Wirtschaftsoberschulen plädiert wurde. Die Hochschullehrerinnen und -lehrer sahen in den Institutionen der allgemeinen Gymnasien einen größeren propädeutischen Effekt als in den Wirtschaftsoberschulen. Daher wurden in Deutschland ab 1958 neben den Wirtschaftsoberschulen zusätzlich Wirtschaftsgymnasien eingerichtet. Diese waren überwiegend den allgemeinbildenden

Gymnasien zugeordnet, da sie außer durch das Fach Wirtschafts- und Soziallehre keinen differenzierten Wirtschaftsunterricht anboten. Im Gegensatz zu den Wirtschaftsoberschulen wurden auch keine Handelsschulabsolventen aufgenommen und als Abschluss wurde die Allgemeine Hochschulreife erteilt. In Schleswig-Holstein wurde diese Besonderheit nicht eingeführt.

Als wesentliche Hemmnisse für den Aufbau der **Wirtschaftsoberschulen in Schleswig-Holstein** sind die Weltwirtschaftskrise und die Machtergreifung der Nationalsozialisten zu nennen. Letztere wollten sich der Vereinheitlichung des Berufs- und Fachschulwesens zuwenden, bevor die Wirtschaftsoberschulen reorganisiert werden sollten (vgl. Berke 1957, 121 f.). Wirtschaftsoberschulen, die immer als die unmittelbaren Vorgänger des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - dargestellt werden, wurden in Schleswig-Holstein erst 1948 und dann zunächst nur an den Standorten Flensburg, Kiel und Lübeck eingeführt. In Lübeck wurde die Wirtschaftsoberschule anfangs sogar zweizügig eingerichtet. Der sogenannte „B-Zug“ wandte sich an Lernende mit dem Abschlusszeugnis der Volksschule und einer mit „sehr gut“ bestandenem Kaufmannsgehilfenprüfung. Hiermit wurde den Jugendlichen nach dem Krieg die Chance gegeben, das Abitur nachzuholen. Von den 32 im ersten Jahrgang aufgenommenen Schülerinnen und Schülern erreichten aber nur 18 den Abschluss, der ein Studium der Wirtschaftswissenschaften und mit Ausnahmegenehmigung der Universität auch ein Studium der Rechtswissenschaften ermöglichte. In dieser Zeit nutzte jedoch nur ein Fünftel der Lernenden die Möglichkeit zum Studium. Die Einrichtung des „B-Zuges“ erfolgte nur einmal, da die Nachfrage in den folgenden Jahren nicht mehr groß genug war. (vgl. Richter 1988, 7)

Da die Wirtschaftsoberschule als dreijährige „Aufbauschule“ organisiert war, kamen in den folgenden Jahren als Aufnahmevoraussetzungen das Versetzungszeugnis in die Obersekunda eines Gymnasiums, das Abschlusszeugnis einer Realschule, der Abschluss an einer zweijährigen Handelsschule (mit zusätzlichen Aufbaukursen in Mathematik, Physik und Chemie) oder der Abschluss einer dreijährigen kaufmännischen Berufsausbildung mit „gutem Erfolg“ (mit einem zweijährigen Aufbaukurs in Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik, Chemie und Geographie) in Betracht. Außerdem war teilweise eine Aufnahmeprüfung in Deutsch, Englisch und Mathematik vorgesehen. (vgl. Richter 1988, 12 ff.)

Die Wirtschaftsoberschulen verliehen in Schleswig-Holstein zunächst nur die fachgebundene Hochschulreife. Erst ab 1967 war es möglich, durch eine Ergänzungsprüfung die allgemeine Hochschulreife zu erhalten. Die Prüfung bestand aus einem schriftlichen Teil in einer Fremdsprache und Mathematik und aus einem mündlichen Teil. Die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler war gering. Bereits ein Jahr später wurde die Ergänzungsprüfung im schriftlichen Teil auf die „zweite“ Fremdsprache (Französisch oder Spanisch) reduziert. Die Teilnehmerzahl stieg aber auch in den folgenden Jahren nicht an, da ab 1970 nur noch diejenigen die Prüfung ablegen mussten, die in einem anderen Bundesland an einer nichtwirtschaftswissenschaftlichen Fakultät studieren wollten. (vgl. Richter 1988, 25 ff.)

Im Jahre 1968 erfolgte in Schleswig-Holstein die Umbenennung der Wirtschaftsoberschule in **Wirtschaftsgymnasium**. Mit dem neuen Namen ging eine wesentliche Kürzung des wirtschaftswis-

senschaftlichen Unterrichts zugunsten allgemeiner Fächer einher. Die Aufnahmeprüfungen wurden abgeschafft und stattdessen wurden von den Bewerbern besondere Leistungen im Realschulzeugnis in den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Erdkunde und Geschichte oder Politische Bildung (Gegenwartskunde, Gemeinschaftskunde) als Voraussetzung gefordert. Außerdem wurden berufsqualifizierende Leistungen sowie die Ableistung des Wehr-/Zivildienstes oder eine mindestens einjährige Wartezeit positiv berücksichtigt. Außerhalb von Schleswig-Holstein war für ein anderes als das wirtschaftswissenschaftliche Universitätsstudium immer noch eine Ergänzungsprüfung erforderlich. (vgl. Landeshauptstadt Kiel 1978, 51 ff.)

Die Umbenennung in **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - erfolgte 1971 und führte in Schleswig-Holsteins an fast allen Kreisberufsschulen zum Aufbau von drei der vier Fachgymnasiumstypen. Wichtiger als der Namenswechsel war aber die Umsetzung der von der Kultusministerkonferenz 1972 beschlossenen reformierten gymnasialen Oberstufe im Jahre 1977. Diese hatte zwar keine wesentliche Änderung der Stundenzahl der wirtschaftsbezogenen Fächer zur Folge, aber im Vergleich zum Wirtschaftsgymnasium nahmen die Wahlmöglichkeiten für die Lernenden in den letzten beiden Schuljahren vordergründig zu. Die Bestimmungen der Ergänzungsprüfung wurden gegenstandslos. Erst ab 1980 wurde die uneingeschränkte bundesweit (landesweit bereits 1970) gültige Allgemeine Hochschulreife erteilt, die es bereits ab 1977, jedoch nur mit Zusatzvermerk im Zeugnis, gab. Durch weitere Erlasse erfolgten noch einige Änderungen im Kurssystem und Beschränkungen zur Wahl der Abiturprüfungsfächer, die alle dazu führten, dass die allgemeinbildenden Fächer ein noch größeres Gewicht bekamen. (vgl. Richter 1988, 10 f.)

↳ Zusammenfassend ist hervorzuheben, dass die Handelshochschulen zunächst die Schaffung von Wirtschaftsoberschulen förderten. Als sie jedoch ihr Ziel, die Anerkennung als universitäre Fakultäten, erreicht hatten, entwickelten sich die Handelshochschulen zu den schärfsten Gegnern dieses Schultyps. Durch diesen Druck waren die Wirtschaftsoberschulen gezwungen, auch die allgemeine Hochschulreife als Abschluss zu vergeben. Dadurch verlagerten sich die Unterrichtsinhalte immer mehr zu den allgemeinbildenden Bereichen, und der auch nach dem Zweiten Weltkrieg noch immer so wichtige direkte Übergang der Absolventinnen und Absolventen in den kaufmännischen Beruf verlor an Bedeutung. Die KMK-Vereinbarung zur gymnasialen Oberstufenreform von 1972 verstärkte diesen Prozess und verhinderte den Aufbau einer wirtschaftsbezogenen Bildung, da das Kurssystem eine immer größere Fächerung notwendig machte. So wie der Merkantilismus dazu beigetragen hat, dass wirtschaftliche Bildung ein Bestandteil im Schulsystem wurde, so förderte der Neuhumanismus die Besinnung auf das Klassische und weniger auf die wirtschaftliche Bildung im allgemeinbildenden Schulbereich. Das letzte Jahrhundert verschmolz die oben beschriebenen Entwicklungen des Merkantilismus mit denen des Neuhumanismus und brachte durch die Weiterentwicklung der Wirtschaftsoberschule zum Fachgymnasium- wirtschaftlicher Zweig - einen neuen Schultyp hervor, in dem der Fachschul- und auch der Berufsfachschulcharakter, d. h. die Vorbereitung auf Wirtschaftsberufe, weitgehend verloren gegangen ist.

2.2 Der organisatorische Aufbau - Wahlfreiheit im Kurssystem

Die Organisation des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - in Schleswig-Holstein wird im Wesentlichen durch die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 07.07.1972 (Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II) und vom 02.12.1977 (Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gem. Vereinbarung...) bestimmt, die ihre aktuelle schulische Umsetzung durch die KMK-Vereinbarung vom 28.02.1997 sowie letztlich durch Landesverordnungen und Handreichungen (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland o. Jg.) finden.

Zum Kern der reformpädagogischen KMK-Bestrebungen der sechziger Jahre „gehörten vor allem

- die Herstellung höchstmöglicher Chancengerechtigkeit im Bildungswesen,
- die Individualisierung des Bildungsangebotes,
- die optimale Förderung jedes einzelnen Kindes.“ (Giesecke 1998, 20 f.)

Diese Prinzipien sind bis in die heutige Zeit durch Übertreibungen und Irrtümer verfälscht worden, so dass die Erziehungswissenschaften in den Ruf gekommen sind, keine Lösungen für die Praxis bieten zu können. (vgl. Giesecke 1998, 20 f.)

In Schleswig-Holstein sind die Fachgymnasien - wirtschaftlicher Zweig - seit ihrer Gründung den berufsbildenden Wirtschaftsschulen zugeordnet und unterliegen gleichzeitig den Strukturen der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe. Der Beschulungszeitraum beträgt grundsätzlich drei Schuljahre und kann sich nur durch ein Wiederholungsjahr sowie eine erneute Abiturprüfung verlängern. Mit der Entscheidung für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - werden die in der gymnasialen Oberstufe sonst üblichen Kurswahlmöglichkeiten erheblich eingeschränkt. Als Schwerpunktfach, das ist die Bezeichnung für das wichtigste „berufsbezogene“ Fach in der 11. Klasse und damit als zweiter Leistungskurs des 12. und 13. Schuljahres, steht das Fach Wirtschaftstheorie und -politik mit dem ersten Schultag fest.

Um das Wesen der Fachgymnasien darzustellen, wird häufig auf die Beschreibung der o. g. KMK-Vereinbarungen zur gymnasialen Oberstufe zurückgegriffen oder es werden die historischen Entwicklungen, die in den siebziger Jahren zur Strukturänderung der Oberstufe führten, aufgezeigt. Letztlich können dadurch die aktuellen Besonderheiten und Probleme der Fachgymnasien kaum herausgearbeitet werden. Die folgenden Darstellungen füllen diese Lücke und beschreiben die schul- und unterrichtspraktischen Auswirkungen des o. g. Rahmens für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -. Ziel ist es, die bestehenden „Freiheiten“ und „Einschränkungen“ des Kurssystems, die in der Literatur für die allgemeinbildenden Gymnasien sehr umfassend z. B. von Arno Schmidt (vgl. 1994, 322 ff.) und Klaus Westphalen (vgl. 1979) dargestellt werden, auch für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - aufzuzeigen. Für die Analyse wird der organisatorische Aufbau des Fachgymnasiums in drei Teilbereiche gegliedert, in denen die wesentlichen Strukturen dargestellt werden.

Der Abschnitt 2.2.1 erläutert die Unterrichtsorganisation, d. h. die Fächer- und Kursstrukturen. Mit dem Abschnitt 2.2.2 folgt eine Beschreibung der möglichen Abschlüsse, die für die Lernenden erreichbar sind. Will man zu einer fundierten Beurteilung der Wirtschaftsbildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - kommen, muss die Wirkung der komplexen Organisationsstruktur auf die Lernenden berücksichtigt werden. Dieser Aspekt wird durch den Abschnitt 2.2.3 in einer getrennten Analyse besonders hervorgehoben.

2.2.1 Die Unterrichtsorganisation

Für die Betrachtung der bestehenden Unterrichtsorganisation wird der dreijährige Schulzeitraum in nur zwei Abschnitte, die Einführungsphase (11. Jahrgangsstufe) und die Qualifikationsphase (12. und 13. Jahrgangsstufe) geteilt. In der 11. Jahrgangsstufe wird der Unterricht im **Klassenverbund** durchgeführt. Das erste Jahr hat im Fachgymnasium eine doppelte „Gelenkfunktion“ (Schmidt 1994, 334) oder auch „Brückenfunktion“ (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1998 a, Abschnitt 5.1). Auf der einen Seite müssen die Lernenden den Wechsel an einen bisher unbekanntem Schultyp verkraften, und auf der anderen Seite ist dieses Jahr besonders durch die Vorbereitung auf das Kurssystem geprägt. Zunächst bedeutet dieser Schultyp für die Lernenden eine neue Klassenzusammensetzung, eine Umstellung auf bisher unbekannte wirtschaftsbezogene Fächer und evtl. auch auf eine neu zu beginnende zweite Fremdsprache. Zusätzlich müssen die Lernenden am Ende des Schuljahres den ersten Leistungskurs aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch wählen. Die Lehrenden haben die Aufgabe, die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Jugendlichen mit den Anforderungen in Einklang zu bringen, auf die Arbeitsweise im Kurssystem vorzubereiten, die Persönlichkeitsentwicklung weiter zu fördern und die Sozialkompetenz zu erweitern.

Diese Aufgaben kann das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - seit einigen Jahren bei 40 Schulwochen und fachlich überfrachteten Lehrplänen immer weniger erfüllen. Hohe Schülerzahlen im 11. Jahrgang (32 Lernende), Probleme in den Lernfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die Zunahme von Konzentrationsschwächen, ein unterschiedliches Niveau der Realschulabschlüsse, die von den Zubringerschulen abhängen und deren Qualifikationsstufe nicht an den Noten erkennbar ist, veränderte Einstellungen zur Leistung sowie zur Anwesenheitspflicht machen es immer schwieriger, die Lernenden auf die Anforderungen des Kurssystems vorzubereiten, obwohl durch § 1 Absatz 3 der Fachgymnasiumsverordnung von 1999 als Aufnahmebedingung ein Notendurchschnitt „von besser als 3,0“ (vgl. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999) vorgeschrieben wird.

Könnte im 11. Jahrgang die Sozialkompetenz im Klassenverbund aufgebaut werden, wird sie mit dem Kurssystem wieder einer schweren Belastungsprobe ausgesetzt. In den allgemeinbildenden

Gymnasien sind die Jugendlichen seit der Unterstufe zusammen. Hier mag die Überführung in das Kurssystem eine sinnvolle Erweiterung der Persönlichkeitsbildung sein. Ein Schuljahr im Fachgymnasium ist hierfür jedoch nicht ausreichend. Wenn mindestens 13 Fächer in der Woche (bis auf Deutsch, Mathematik, Englisch und Wirtschaftstheorie und -politik sind alle zweistündig) unterrichtet werden und jedes Fach durch andere Lehrerinnen und Lehrer vertreten wird, kann das zu keinen engen Bindungen und Kontakten zwischen Lernenden und erst recht nicht zu den Lehrenden führen.

Die Arbeitsweise der Lehrerinnen und Lehrer orientiert sich zwangsweise an der inhaltlichen Weitergabe der fachlich überfrachteten Lehrpläne in der Methodik des Frontalunterrichts. Dieses wird zusätzlich noch dadurch begünstigt, dass die Fachgymnasien den Berufsschulen zugeordnet sind, in denen der Unterricht schon immer sehr kognitiv und fachberuflich sowie -wissenschaftlich ausgerichtet war.

Die Unterrichtsstunden werden zusätzlich durch bürokratische Regelungen weiter verkürzt. So beginnt jeder Lehrerwechsel mit der Kontrolle und Eintragung der Anwesenheit. Die Klassenlehrer, meist diejenigen mit dem Fach Wirtschaftstheorie und -politik, haben in ihren vier Unterrichtsstunden (häufigste Aufteilung: zweimal 90 Minuten) noch weitere Aufgaben zu übernehmen: Kontrolle aller Entschuldigungen, Mahnungen, Hinweise auf schulische und außerschulische Veranstaltungen, Diskussionen über Probleme mit Kolleginnen und Kollegen, Erläuterungen zum bevorstehenden Kurssystem. Angesichts dieser zusätzlichen Aufgaben schrumpft die für den Fachunterricht verfügbare Zeit um mindestens ein Drittel und behindert somit auch den Einsatz neuer Lernmethoden.

Mit der 12. Jahrgangsstufe beginnt das **Kurssystem**. Die KMK bezeichnet diese beiden Kursschuljahre als „Qualifikationsphase“ (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 e, 2). Ziel ist es, den Jugendlichen eine breit gefächerte, individuelle Bildung über die angebotenen Kulturbereiche zu vermitteln und gleichzeitig die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu garantieren. Durch das Kurssystem trifft sich die gesamte „Klasse“ nur noch im zweiten Leistungskurs Wirtschaftstheorie und -politik und in den Pflichtgrundkursen Physik und Rechnungswesen. Das Kurssystem ermöglicht den Lernenden die Wahl von Kursen aus drei Aufgabenfeldern, deren Systematik den allgemeinbildenden Gymnasien entspricht.

Die **drei Aufgabenfelder** umfassen nach § 3 der FgVO im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - folgende Kurse (vgl. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999):

- 1. Aufgabenfeld (sprachlich-literarisch-künstlerisch):** Deutsch, Literatur, Kunst, Musik Englisch und weitere Fremdsprachen (überwiegend Französisch und Spanisch);
- 2. Aufgabenfeld (gesellschaftswissenschaftlich):** Gemeinschaftskunde, Wirtschaftstheorie und -politik, Rechtslehre, Wirtschaftsgeographie;
- 3. Aufgabenfeld (mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch):** Mathematik, Physik, Rechnungswesen, Informatik.

Religion und Philosophie sowie Sport und evtl. andere Kurse wurden den Aufgabenfeldern nicht zugeordnet. Gleichwohl müssen diese Kurse in gewissem Umfang von allen Lernenden besucht werden.

Die **Leistungskurswahl** beschränkt sich im Fachgymnasium auf den ersten Leistungskurs, wobei die Wahl nur zwischen den Fächern Deutsch, Englisch oder Mathematik erfolgen darf. Eine Entscheidung für Deutsch bedeutet, dass Englisch oder Mathematik unter den beiden weiteren Abiturprüfungsfächern sein muss. Für Englisch und Mathematik gibt es entsprechende Wahlbeschränkungen. Hiermit soll bei den Lernenden die „Grundbildung“ gewährleistet werden. Aufgrund des Kurssystems müssen die Leistungskurse Deutsch, Englisch und Mathematik immer auch als Grundkurse angeboten werden. Eine angemessene inhaltliche Abgrenzung zwischen Leistungs- und Grundkursen ist bis heute nicht geglückt. (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, 503 ff.). So sind z. B. in Mathematik der Stoffumfang und häufig auch die Arbeitsweise in beiden Kursarten die gleichen, und es gibt Fälle, in denen z. B. die Lernenden des Grundkurses Mathematik tiefergehende Kenntnisse erwerben als die Lernenden im entsprechenden Leistungskurs.

Neben den beiden Leistungskursen sind aus jedem der Aufgabenfelder und Bereiche Pflicht- und Wahl-Grundkurse zu belegen. Die folgenden **Pflicht-Grundkurse** müssen im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - grundsätzlich über vier Kurshalbjahre hinweg besucht werden, soweit sie nicht Leistungskurse sind: Deutsch, Mathematik, die Fremdsprache, Physik, Rechnungswesen und Sport. Pflicht-Grundkurse für mindestens zwei Kurshalbjahre sind Gemeinschaftskunde, Literatur, die Fremdsprache, Religion oder Philosophie. **Wahl-Grundkurse** können die Lernenden aus den Pflicht-Grundkursen mit einer Kurszahl von weniger als vier Kursen wählen oder die noch nicht genannten Kurse der Aufgabenfelder einbeziehen, um eine „individuelle Bildung“ zu erreichen. Reine Wahlkurse sind an den Fachgymnasien - wirtschaftlicher Zweig - meist auf die Fächer Informatik, Wirtschaftsgeographie und evtl. Englisch beschränkt. Die Lernsituation wird verschärft durch den Stundenplan, der eine Anwesenheit bis in die späten Nachmittagsstunden erfordert und mehr als 30 Unterrichtsstunden umfassen kann. Wenn die Kurse weit auseinander liegen, also bei einer ungünstigen Kurskombination, sind die Lernenden bis zu 40 Stunden in der Schule. Die durch die Wahlmöglichkeiten entstehenden Freistunden können die Lernenden häufig wegen mangelnder „Freizeit“-Räumlichkeiten (z. B. Bücherei) in der Schule nicht sinnvoll nutzen. (vgl. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999, § 4 ff.)

Die Darstellung der Kurssystematik für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - vermittelt aber leider noch keine vollständige Information über die tatsächliche Unterrichtssituation in den Schulen des Landes. So werden z. B. die Kurse in Religion und Philosophie in Jahrgangsstufen zusammengefasst. In Sport werden gleichzeitig unterschiedliche Kurse angeboten, und es bestehen zum Teil auch Wahlmöglichkeiten für andere Fremdsprachen (z. B. Türkischkurse). Rechtslehre wird auch jahrgangs- bzw. schultypübergreifend in zwei Wochenstunden unterrichtet und Kunst- sowie Musikurse werden im allgemeinen erst gar nicht erteilt. Literatur wird nur in der 12. oder 13. Jahrgangsstufe angeboten, und teilweise werden Leistungskurse mit reduzierter Stundenzahl unterricht-

tet. Berufsorientierung wird in drei Schuljahren maximal in einer Doppelstunde durch die Berufsberatung des Arbeitsamtes in der Schule vermittelt.

Insgesamt betrachtet, hatte die Oberstufenreform bewirkt, dass an die Stelle der profilierten allgemeinbildenden Gymnasialtypen ein System von Kursen mit Pflicht- und Wahlangeboten auf unterschiedlichem Niveau (Grund- und Leistungskurse) trat. Dadurch erweiterte sich das Unterrichtsangebot der allgemeinbildenden Gymnasien und führte vielleicht zu der gewünschten Individualisierung durch Differenzierung und Spezialisierung bei gleichzeitiger Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ansprüche an die Allgemeinbildung der Lernenden. Die Übertragung des Kurssystems auf die Fachgymnasien führte nicht zu einer Erweiterung des Angebotes, sondern lediglich zu einer Verschiebung der Unterrichtsstundenzahl zugunsten der allgemeinbildenden Fächer (siehe auch Abschnitt 2.1.3). Tendenziell begünstigt das Kurssystem des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - Lernende mit Interessen- und Leistungsschwerpunkten, sofern sie den entsprechenden fachgymnasialen Angeboten der Aufgabenfelder entsprechen. Schwieriger ist das Kurssystem für diejenigen Lernenden, die ohne „eigenes Profil“ und dann auch noch mit schwachen und sehr unterschiedlichen Leistungen diesen Schultyp auswählen. (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, 501 ff.)

In Grundkursen, die in maximal vier Stunden pro Woche Inhalte vermitteln, kann ein gemeinsames Lernen oder sogar soziales Lernen kaum erreicht werden. Kritiker sehen durch die Einführung des Kurssystems die Selbstverwirklichung des Einzelnen in den Vordergrund treten, wobei die soziale Verantwortung für die Mitschüler und Mitschülerinnen an Bedeutung verliert. Von den Lernenden der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe wird der **Verlust des Klassenverbundes** teilweise als „unangenehm“ und „belastend“ beschrieben. (vgl. Schmidt 1994, 327 ff.) Diese Aussagen treffen in verstärkter Form auch auf das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zu, da der Fächerkanon einige Veränderungen erfährt und die Lernenden aus unterschiedlichen Zubringerschulen kommen. Sie brauchen den Klassenverbund für eine längere Zeit, um sich an der neuen Schule „einzurichten“.

Ein weiteres Problem wird in der **Kursfrequenz**, die die Anzahl der Lernenden pro Kurs angibt, deutlich. Während der zweite Leistungskurs, also ausgerechnet der profilgebende Kurs, immer der Klassenstärke entspricht und damit nicht selten zwanzig Lernende umfasst, findet man besonders im Mathematik-Leistungskurs Kursstärken von weniger als zehn Lernenden. Das gleiche Problem stellt sich für die Grundkurse noch gravierender dar. Hier finden sich besonders im Fremdsprachenbereich und bei mehreren Wahlmöglichkeiten Kursfrequenzen, die manchmal gerade noch aus fünf Lernenden bestehen. Dieses ist pädagogisch und in Zeiten leerer Haushaltskassen unverantwortlich. Da hilft es auch wenig, wenn Grundkurse aus Lernenden unterschiedlicher Jahrgangsstufen zusammengesetzt werden. Pädagogisch werden die Verhältnisse umgekehrt, denn in den Leistungskursen sollte intensiv wissenschaftspropädeutisch gearbeitet werden, was aber nur mit kleinen Kursstärken gelingen kann.

↪ Der dreijährige Schulzeitraum muss in der gymnasialen Oberstufe gemäß Oberstufenreform in zwei unterrichtsorganisatorische Phasen geteilt werden. Auf den Klassenverbund im 11. Jahrgang folgt im 12. und 13. Jahrgang das Kurssystem. Anders als in der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe hat das Fachgymnasium im 11. Jahrgang nicht nur das Problem, auf das Kurssystem vorzubereiten, sondern muss zusätzlich eine neue Klassengemeinschaft hervorbringen. Ab dem 12. Jahrgang, also im Kurssystem, kann im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nur ein Leistungskurs zwischen den Fächern Deutsch Englisch und Mathematik „frei gewählt“ werden. Da die Wahl des ersten Leistungskurses die Zuordnung von Wahlgrundkursen bestimmt, wird die Auswahl für die Lernenden sehr begrenzt. Insgesamt können weder Klassenverbund noch Kurssystem die Aufgaben so erfüllen, wie es die gymnasiale Oberstufenreform vorgesehen hat.

2.2.2 Die Abschlüsse

Während für die unterrichtsorganisatorische Betrachtung die letzten beiden Jahrgangsstufen zusammengefasst wurden, ist es bei der Beschreibung der Abschlüsse umgekehrt. Generell wird auch an den Fachgymnasien nach Abschluss der 12. Jahrgangsstufe die Fachhochschulreife und am Ende des dritten Jahres die allgemeine Hochschulreife vergeben. Die Abschlüsse des Fachgymnasiums sind heute, entsprechend § 22 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999 a) im vollen Umfang gleichwertig mit denen der allgemeinbildenden Gymnasien.

Die **Fachhochschulreife** beinhaltet einen schulischen und einen berufspraktischen Teil. Nach dem zweijährigen Besuch des Fachgymnasiums kann nur der schulische Teil der Fachhochschulreife erteilt werden. Dieser Abschluss berechtigt in Schleswig-Holstein grundsätzlich zu einem Fachhochschulstudium. Für die anderen Bundesländer wird daneben meist noch der Abschluss einer Berufsausbildung oder eines Praktikums vorausgesetzt.

Der Besuch des Fachgymnasiums mit dem Ziel der Fachhochschulreife bietet sich nur für die Jugendlichen an, die direkt aus der allgemeinbildenden Realschule oder den beruflichen Vollzeitschulen kommen, weil dieser Abschluss sonst auch durch Zusatzunterricht in der Berufsschule während einer Berufsausbildung oder durch den Besuch der einjährigen Fachoberschule und Berufsoberschule erreichbar wäre.

Eine besondere Prüfung ist für die Erlangung der Fachhochschulreife im Fachgymnasium nicht erforderlich. Die Punkte in Deutsch, einer Fremdsprache, Mathematik, Wirtschaftstheorie und -politik, Gemeinschaftskunde und Physik ergeben die Gesamtpunktzahl, die in den Leistungskursen, als Ausdruck der stärkeren Gewichtung, doppelt in die Gesamtnotenberechnung eingehen. Zusätzlich wird in mehr als der Hälfte der Kurse eine Leistung von mindestens fünf Punkten (als Note eine mittlere Vier) verlangt. Die Fachhochschulreife wird erteilt, wenn die Lernenden in 15 Kursen (12

vorgeschriebene und drei freie Kurse) insgesamt 95 Punkte erreichen. (vgl. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1990) Diese Gewichtung soll eine umfassende „allgemeine Bildung“ gewährleisten. In der Schulpraxis verlassen nur wenige Lernende das Fachgymnasium mit der Fachhochschulreife, selbst wenn sie „nur“ die Aufnahme eines Fachhochschulstudiums planen.

Nach dreijährigem Schulbesuch kann im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - die **Allgemeine Hochschulreife** erworben werden, die mit der Abiturprüfung verbunden ist. Die **Zulassung zur Abiturprüfung** hängt vom Erreichen von vorgegebenen Einzelpunkten und Punktsummen ab, die aus acht Leistungs- und 22 Grundkursen, durch die Abiturprüfungsfächerkombination zum größten Teil festgelegt sind. Die Abiturprüfungsverordnung geht davon aus, dass grundsätzlich zwei Wahlgrundkurse besucht wurden, die zur Einbringung in die Abiturzulassung berücksichtigt werden. Insgesamt sind für die Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - fast 200 Fächerkombinationen möglich, aus denen sich über 70 unterschiedliche Kurskombinationen mit Beleg- und Einbringpflichten ergeben.

Belegpflichtig sind alle Leistungskurse, Pflichtgrundkurse und die Kurse im dritten und vierten Abiturprüfungsfach. Die Einbringpflichtigen ergeben sich aus der Abiturprüfungsfächerkombination. Durch die zusätzliche Wahl einer Facharbeit, die im zweiten und dritten Kurshalbjahr in einem der beiden Leistungskurse zu schreiben wäre, können die Lernenden entscheiden, ob sie sich die beiden Leistungskurse des vierten Kurshalbjahres oder die Facharbeit mit doppelter Punktzahl „anrechnen“ lassen möchten. Zukünftig wird es darüber hinaus nach § 12 Absatz 1 FgVO wahlweise auch möglich sein, eine „besondere individuelle Lernleistung“ (Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999), z. B. eine Projektarbeit in die Abiturleistung einzubeziehen. Wenn die Lernenden aufgrund ihrer bisherigen Leistungen nachweisen, dass sie die Zulassungsvoraussetzungen für die mündliche Abiturprüfung erfüllen könnten, dürfen sie zunächst an der schriftlichen Abiturprüfung teilnehmen.

Die **Prüfungsaufgabenvorschläge** werden in Schleswig-Holstein von dem jeweiligen Fachgymnasium bei der Schulaufsicht zur Kontrolle eingereicht. Bei der Erstellung der Aufgabenvorschläge haben die jeweils betroffenen Kurslehrerinnen und -lehrer, die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) für den entsprechenden Kurs zu beachten. Die EPA's basieren auf KMK-Beschlüssen und stellen eine Orientierungs- und Normierungshilfe für die Aufgabenerstellung dar. Neben dem Ziel der bundeseinheitlichen Gestaltung der Abituranforderungen sollen die EPA's auch eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse gewährleisten.

Die **Durchführung der schriftlichen Abiturprüfung** erfolgt an mehreren Tagen in der ersten Hälfte des vierten Kurshalbjahres. Mit den Abiturprüfungskursen müssen alle drei Aufgabenfelder abgedeckt sein. Sie wird in den beiden Leistungskursen und in einem Grundkurs schriftlich abgelegt. In einem weiteren Grundkurs ist von Lernenden eine mündliche Prüfung abzulegen. Den Lernenden ist die Zuwahl von weiteren mündlichen Prüfungen nach der Bekanntgabe der schriftlichen Leistungen erlaubt. Die Hochschulzugangsberechtigung wird seit der Oberstufenreform, im Gegensatz zur alten

Abiturprüfung (mit Haupt- Nebenfach bzw. Langzeit-Kurzzeitfach System), durch das erfolgreiche Bestehen einer Abschlussprüfung (Abiturprüfung) in Verbindung mit der Summe der Leistungen aus vier Kurshalbjahren erreicht.

Das **Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife** enthält mindestens die Punkte der belegpflichtigen Kurse von vier Halbjahren und listet die erreichten Punkte in den Abiturprüfungsfächern auf. Zusätzlich wird eine Durchschnittsnote ausgewiesen. Diese berechnet sich aus dem Ergebnis der Abiturprüfung, die eine Momentaufnahme der Leistungen darstellt, der Punktzahl der vier Kurshalbjahre sowie evtl. einer Facharbeit. Da die Durchschnittsnote durch die Addition von Leistungen entsteht, die teilweise vor längerer Zeit erbracht wurden, wird die Berechnung als Credit-System bezeichnet.

Offen bleiben in diesem Zusammenhang die Fragen, wie die Leistungen der Lernenden der Fachgymnasien -wirtschaftlicher Zweig- im Vergleich zu Lernenden der allgemeinbildenden Gymnasien ausfallen und wie es um die gesellschaftliche und besonders die beschäftigungsbezogene Anerkennung dieser Abschlüsse bestellt ist. Positive Aussagen über die Chancen von Jugendlichen mit einem Abschluss im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - am Arbeitsmarkt sind in den letzten Jahren schon häufiger von den Lehrerverbänden (vgl. Perczynski 1996, 13 ff.) und einigen Zeitschriften veröffentlicht worden. Letztlich ist die Frage objektiv nur schwer zu beantworten, da z. B. die Jungen nach dem Schulabschluss meist ihren Wehrdienst oder Zivildienst ableisten und die Mädchen häufig ein Studium beginnen. Ältere Untersuchungen, wie z. B. die von Walter Georg (vgl. 1976), in der auch Suggestivfragen gestellt wurden, dürften für die heutige Zeit kaum noch Gültigkeit besitzen. Eine der wenigen Untersuchungen, die die Kenntnisse von Fachgymnasiasten und kaufmännischen Auszubildenden im wirtschaftlichen Bereich vergleichen, ist die von Klaus Beck (vgl. 1993 und 1997). Die Ergebnisse seiner empirischen Tests fallen für die wirtschaftliche Bildung der Lernenden des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - wesentlich schlechter aus, als sie von Verbänden und Medien zur Zeit dargestellt werden. Diese Ergebnisse decken sich auch mit meinen Lehrerfahrungen im Fachgymnasium und in der Universität.

Unternehmen führen heute Bewerbungstests durch und orientieren sich nur noch in ihrer Vorauswahl an den Schulnoten. Denn was für die Noten von Realschülerinnen und Realschülern bestimmter Schulen gilt, trifft auch auf die Fachgymnasien zu: Die Leistung wird von den Lernenden, den Lehrenden und dem Schulstandort bestimmt. Der Vorteil des Fachgymnasiums liegt hauptsächlich in der Vermittlung von vorberuflichen ökonomischen Kenntnissen, sofern die Lernenden die Aufnahme eines Wirtschaftsstudiums planen oder wenn eine kaufmännische Ausbildung absolviert wird. Eigene Erfahrungen aus der Berufsschule im Ausbildungsberuf Bankkauffrau/-mann und aus der Universität im Bereich von Lehramtsstudenten/-innen des Faches Wirtschaft/Politik für allgemeinbildende Schulen zeigen, dass diese besonderen Kenntnisse aus dem Wirtschaftsbereich schnell verloren gehen, wenn die Lernenden nicht das „fächerübergreifende Denken“ gelernt haben. Wurde im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - der Schwerpunkt nur auf die Vermittlung von wirtschaftsberuflichem

Faktenwissen und nicht auf vernetztes Denken gelegt, so verlieren Fachgymnasiastinnen und Fachgymnasiasten relativ früh ihren Bildungsvorsprung.

Durch die steigenden Schülerzahlen im Gymnasialbereich hat auch das Abitur immer mehr an Wert verloren und ist heute häufig nicht mehr ausreichend, um einen Ausbildungsplatz in einem der „Traumberufe“ zu erhalten. Wenn das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - seinen Standort im Bildungssystem sichern will, sollte es sich wieder mehr auf seine Wurzeln besinnen. Es gab Zeiten, in denen nicht so sehr das Abitur als Abschluss, sondern die dabei angeeignete Bildung im Vordergrund stand und das Abitur nicht ausschließlich als „Sprungbrett“ für ein Hochschulstudium diente. (siehe auch Unterkapitel 2.1)

↳ Am Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - können die Fachhochschulreife und die Allgemeine Hochschulreife erworben werden. Während letztere die Ablegung der sogenannten Abiturprüfung erfordert, ist für die Fachhochschulreife nur das Erreichen einer bestimmten Gesamtpunktzahl vorgeschrieben. Durch die gymnasiale Oberstufenreform von 1972 ist der Abiturprüfung viel von ihrer „Schärfe“ genommen worden. Mit der Einführung des „Creditsystems“ ist der Notendurchschnitt nicht mehr ausschließlich von einer Zeitpunktprüfung abhängig. Dagegen erfordern die Abiturprüfungsvorbereitungen sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden viel Zeit und beginnen daher bereits gegen Ende des dritten Kurshalbjahres, z. B. mit der Durchführung von Übungsklausuren im dritten Abiturprüfungsfach. Es ist sehr zweifelhaft, ob die zeitaufwendige Vorbereitung auf die Abiturprüfung heute noch als ein geeignetes Instrument zur Leistungssteigerung bei den Lernenden angesehen werden kann und ob sie in der jetzigen Form für die Beurteilung der Studier- und Berufsfähigkeit immer noch geeignet ist.

2.2.3 Die Schulwegbegleitung

Ein Aspekt, der in der Literatur zur gymnasialen Oberstufe häufig gar nicht oder nur am Rande beachtet wird, ist die Darstellung des „Steuerungsaufwands“. Dieser hat durch die Oberstufenreform erheblich zugenommen hat und damit entscheidenden Einfluss auf die Qualität der gymnasialen Oberstufe. Die KMK-Expertenkommission widmet sich der Betreuung und Beratung von Lernenden leider nur am Rande und sieht den Handlungsbedarf in erster Linie auf der Ebene des Kurssystems und der Unterrichtsformen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995). Dagegen ist aus dem Abschnitt 5.2 (Organisation und Beratung) der alten KMK-Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung ... in der Fassung vom 19.12.1988 zu entnehmen, dass die Beratung von Schülerinnen und Schülern als „Prinzip“ der gymnasialen Oberstufe zu begreifen ist. „Sie ist als ein Angebot zu betrachten, das sich nicht auf die offensichtlichen Problemfälle beschränken darf.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland o. Jg., 5.2)

Für die Darstellung der Schulwegbegleitung ist eine zeitlich strukturierte Betrachtung grundsätzlich weniger sinnvoll, da hierdurch hauptsächlich zeitpunktbezogene Verwaltungsarbeiten der Lehrenden dargestellt würden. Geeigneter scheint es, den Aufwand nach Tätigkeitsbereichen zu systematisieren und die daraus erwachsenden Probleme für die Lernenden des Fachgymnasiums -wirtschaftlicher Zweig- aufzuzeigen. Die Schulwegbegleitung sollte in einen individuellen Betreuungsbedarf und die allgemeine Oberstufenverlaufsplanung unterschieden werden, da es wiederkehrende Aufgaben und Tätigkeiten gibt, die sich entweder auf einzelne Lernende oder auf Gruppen von Lernenden beziehen.

Die Steuerung des allgemeinen zeitlichen Ablaufs und der generellen Verwaltungsaufgaben wird durch die schulischen Koordinatoren und die ministerielle Schulaufsicht ausgeführt. Zu den Aufgaben der schulischen **Oberstufenverlaufsplanung** gehört u. a. die Aufnahme von neuen Lernenden. Der Eintritt in ein Fachgymnasium erfordert den Realschulabschluss oder eine gleichwertige Qualifikation. Die Bewerbung erfolgt mit dem letzten Halbjahreszeugnis vor dem entsprechenden Schulabschluss direkt beim gewünschten Fachgymnasium. Die Bewerberinnen und Bewerber müssen einen Notendurchschnitt „von besser als 3,0 erfüllen“ (Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999, §1 (3)). Ist die Zahl der Bewerber höher als die Anzahl der vorhandenen Schulplätze, wird die Aufnahme nach der schulischen Leistung (Halbjahreszeugnis) in fünf ausgewählten Fächern (Deutsch, Englisch, Mathematik, Erdkunde, Geschichte oder Wirtschaft/Politik oder zweimal Weltkunde in der Gesamtschule) und unter Beachtung von Wartelisten sowie sozialen Härten durch die Schule bestimmt.

Im laufenden Schulbetrieb unterstützen und kontrollieren die Koordinatorinnen die Lehrenden insbesondere bei Problemen und in Zweifelsfragen in der Beratung der Lernenden. Daneben stimmen sie die Klausurtermine ab, achten auf die Einhaltung der Wahlfristen durch die Lernenden, planen Projekttag, leiten Konferenzen, legen den Abiturablauf fest, ordnen die Abläufe meistens dem Zeitplan der Berufsschule unter und halten auch Kontakte zu anderen Schulen sowie Betrieben.

Da die fachgymnasiale Oberstufe ebenso komplex aufgebaut ist wie die der allgemeinbildenden Gymnasien, trifft auf sie auch das Gleiche zu, was Arno Schmidt als Organisationsproblem beschreibt und für deren Lösung er eine tiefgehende Differenzierung der Aufgaben im Bereich der Klassenlehrer/-innen, Tutorinnen/-en und Koordinatorinnen/-en fordert (vgl. Schmidt 1994, 327). Koordinatorinnen und Koordinatoren sollten nach dem Verständnis der reformierten gymnasialen Oberstufe Ansprechpartner, Planer und Moderatoren von Prozessen und nicht nur organisationsbegabte Verwaltungsbeamte sein, denn dann könnte die Aufgabe von Angestellten oder Mitarbeitern des mittleren Verwaltungsdienstes wahrgenommen werden.

Neben der generellen Verlaufsplanung ist es für Gymnasien besonders wichtig, dass die Lernenden sich mit ihrer Schule identifizieren können. Dieses ist im besonderen Maße vom Schulprofil und der Unterstützung durch die Lehrenden abhängig. In den rechtlichen Grundlagen zur gymnasialen Oberstufe wird in diesem Zusammenhang von der Beratungsfunktion gesprochen. Der Begriff der Beratung beinhaltet aber weniger die pädagogischen und mehr die verwaltungsjuristischen Aufgaben. Mag diese Bezeichnung vielleicht noch für die allgemeine gymnasiale Oberstufe gültig sein, so beschreibt sie auf keinen Fall die Probleme, mit denen Realschülerinnen und Realschüler in die 11. Klasse des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - eintreten. Die Probleme gehen auch über die in der Literatur beschriebene Schullaufbahn- oder Abiturientenberatung hinaus (vgl. z. B. Heller 1983, 19 ff.).

Beratung erfordert im Fachgymnasium auch immer die Begleitung und Kontrolle von Entscheidungen. Daher wird im weiteren Text von **Betreuung** gesprochen, wenn die Lehrenden personenbezogen und kontinuierlich über die Schuljahre hinweg tätig werden. **Beratung** erfolgt dabei zeitpunktbezogen zu den entsprechenden Anlässen (z. B. Leistungskurswahl, Studien- und Berufswahl) und wird durch die Betreuung weitergeführt. Während die Koordinatoren für die Gesamtheit der Lernenden und in besonderen Problemfragen tätig werden, sollten die Lehrer, Klassenlehrer und Tutoren für ihre Schülerinnen und Schüler ständiger Gesprächspartner sein. Der Betreuungsbedarf lässt sich in vier Bereiche gliedern:

- Fachspezifische Probleme, die in jedem Fach auftauchen können (z. B. Lernschwierigkeiten);
- Individuelle Schwierigkeiten, da persönliche Notlagen im Fachgymnasium häufiger auftreten und kaum in Beziehung zu schulisch festgelegten Zeitpunkten stehen (z. B. persönliche Krisen);
- Schullaufbahnberatung, die im Kurssystem einen größeren Zeitaufwand erfordert als im Klassensystem (z. B. Kursorganisation und generelle Wahlmöglichkeiten);
- Studien- und Berufswahlbetreuung, die in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung der Arbeitsämter durchgeführt werden sollte (z. B. Entscheidungsfindung und Umsetzung der Berufswahl).

Während in der 11. Jahrgangsstufe die Betreuung, Beratung und Kontrolle überwiegend durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer durchgeführt werden, geschieht dies ab der 12. Jahrgangsstufe im Kurssystem durch eine/n von der/dem Lernenden zu bestimmende/n Tutor/-in. Die Betreuungsaufgabe sollte sich mit wachsender Selbständigkeit der Lernenden immer mehr zur Beratungstätigkeit

verändern. Häufig übernehmen die Lehrenden des Leistungskurses Wirtschaftstheorie und -politik neben ihrer eigenen Tutorenaufgabe die „Klassenlehrerfunktion“ für den gesamten Kurs, da die Lernenden in diesem Fach in voller „Klassenstärke“ am längsten zusammen sind (siehe auch Abschnitt 2.2.1). Der Leistungskurs hat also zusätzlich auch eine Integrationsaufgabe, d. h., er muss Teile der Aufgaben des bisherigen Klassenverbundes übernehmen (vgl. Schmidt 1994, 323).

Schullaufbahnberater, wie sie von Arno Schmidt (vgl. 1994, 323) beschrieben und für notwendig erachtet werden, sind in den Fachgymnasien nicht vorhanden. Da die Fachgymnasien - wirtschaftlicher Zweig - den beruflichen Schulen zugeordnet sind, unterrichten fast alle Lehrenden auch noch - und meistens sogar überwiegend - im berufsbildenden Schulbereich. Diese Verknüpfung wird von Außenstehenden häufig als Vorteil angesehen. In der Unterrichtspraxis führt das aber in der Tendenz zu zwei weiteren Problemen. Zum einen erfolgt mehr berufsbildender als berufsbezogener Unterricht, da die Lehrenden ihren Berufsschulunterricht im Fachgymnasium fortsetzen. Der Umgang mit den Lernenden ist dabei häufig der Situation der betrieblichen Auszubildenden angepasst, wo die betreuenden Fähigkeiten der Lehrenden eine untergeordnete Rolle spielen. Zum anderen sind einige Tutoren nur wenig mit der Systematik des Kurssystems vertraut und dies sowohl in der allgemeinen als auch in der speziellen Ausprägung ihrer eigenen Schule.

- ↳ Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass die Einführung der reformierten gymnasialen Oberstufe die Schulwegbegleitung nicht erleichtert hat und bisher auch kein geeignetes Instrumentarium zur Verfügung stellt. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren sehen die Aufgabe der Oberstufenverlaufplanung häufig in der „Verwaltung“ von Lernenden und Lehrenden und nicht als Ansprechpartner, Planer und Moderatoren von Prozessen. Die Lehrenden sind sowohl mit der Betreuung und Beratung in Fragen der gymnasialen Oberstufe als auch der Studien- und Berufswahl überfordert, bzw. können die Aufgaben aus Zeitgründen auch nicht umfassend wahrnehmen.

2.3 Der inhaltliche Schwerpunkt - Berufsbezogene Wirtschaftsbildung

Mit § 22 des Schulgesetzes wird festgelegt, dass die Fachgymnasien „durch berufsbezogene und allgemeinbildende Unterrichtsinhalte eine Bildung, die den Anforderungen für die Aufnahme eines Hochschulstudiums und einer vergleichbaren Berufsausbildung entspricht“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999 a), vermitteln sollen. Dabei wird keine tiefergehende Definition von berufsbezogener Bildung vorgenommen.

Das hierdurch auftretende Problem soll durch eine Analogie aus dem Wohnungsbaubereich erläutert werden. Dabei wird die gymnasiale Oberstufe als Haus des Lernens verstanden. Das Fundament trägt das Haus und verbirgt die Anschlüsse. Es ist mit der historischen Entwicklung der Gymnasien vergleichbar. Durch die Lage der Anschlüsse wird zum Teil die Funktion der Räume bestimmt. Die Räume entsprechen den Fächern der gymnasialen Oberstufe. Nach außen sind die Zimmer durch dicke Mauern mit mehr oder weniger großen Fenstern begrenzt. Die Räume besitzen Verbindungstüren. Einige Türen führen direkt aus dem Haus, andere verbinden die Zimmer und die meisten haben einen direkten Zugang zum Flur, der hier für die grundlegenden Ziele der Gymnasien steht, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden. Die Fenster und Türen symbolisieren die Beziehungen zur Außenwelt bzw. zu anderen Fächern. Wie es im Haus unterschiedlich dicke Wände gibt, so werden auch die Fächer unterschiedlich stark voneinander getrennt. Die Summe aller Zimmer bestimmt den Wohnwert des Hauses. Entscheidend ist, dass beim Bau des Hauses einigen Räumen bereits eine bestimmte Funktion übertragen wurde, die nicht ohne weiteres veränderbar ist, und dass durch das Fehlen eines dieser Teilbereiche nicht mehr von einer Wohnung gesprochen werden kann. Eine veränderte Raumaufteilung bedarf einer neuen Statik. Anbauten, z. B. neue Fächer, erfordern auch Erweiterungen im Fundament und können zu Nachteilen in der Nutzung der alten Räume führen.

Bisher haben wir mit dem Unterkapitel 2.2 nur einen oberflächlichen Einblick in die Raumaufteilung vorgenommen, wobei wir durch das Unterkapitel 2.1 aber bereits Einblicke in den Aufbau des Fundaments, die frühere Möblierung und das Leben in der Wohnung erhalten haben. Weitgehend offen geblieben ist dagegen das überwiegend Unsichtbare des Hauses, die Statik und der Flur, die das Verbindende zum Ganzen darstellen. Mit diesem Unterkapitel soll versucht werden, die Komposition durch die Beschreibungen der inhaltlichen Schwerpunkte weiter zu vertiefen. Hierbei müssen im übertragenen Sinne, die gemeinsamen Ansprüche an die Raumaufteilung fixiert werden.

Ein Problem bei der Beschreibung eines Hauses ist die Frage, ob alle Räume mit ihren Einrichtungsgegenständen darzustellen sind oder ob es nicht zweckmäßiger ist wie bei der Hausbesichtigung, die Räume weitestgehend ohne Möbel zu betrachten, um einen Eindruck für das Wesentliche zu bekommen. Den Einrichtungsgegenständen in den Räumen entsprechen in dieser Analogie die fachlichen Themen. Eigene Ansprüche, aber auch Konstruktionsfehler sind leichter zu erkennen, wenn zunächst die Grundstruktur und später nur einige bedeutende Einrichtungsgegenstände berücksichtigt werden, da es, wie bereits oben erwähnt, Vorinstallationen gibt, die nicht ohne größeren Aufwand veränderbar

sind. Die Stellung der Möbel im Raum sollte aber, von gewissen Grenzen zunächst einmal abgesehen (Fenster, Türen), frei wählbar sein.

Durch diese Analogie sollte deutlich geworden sein, dass für die Analyse der fachgymnasialen Inhaltsstrukturen grundsätzlich zwei Vorgehensweisen zu unterscheiden sind:

- Bei einer induktiven Vorgehensweise müssten zunächst alle Einzellehrpläne des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - inhaltlich untersucht, systematisiert und strukturiert werden, um daran anknüpfend das Besondere und Typische des Fachgymnasiums darzustellen. Dieser Ansatz hat den wesentlichen Nachteil, dass er umfassende Kenntnisse in allen Fächern, Lehrplänen und natürlich auch in den entsprechenden Fachdidaktiken erfordert.
- Bei einer deduktiven Vorgehensweise werden die allgemeinen inhaltsbezogenen Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - beschrieben. Anschließend wird geprüft, ob diese Prinzipien bei den profilgebenden Fächern auch eingehalten wurden. Dieser Ansatz wird in den beiden folgenden Abschnitten umgesetzt.

2.3.1 Die Intentionen der Kultusministerkonferenz

Immer wenn nach den Zielen der gymnasialen Oberstufe gefragt wird, dann werden die Begriffe „Allgemeinbildung“, „Wissenschaftspropädeutik“ und „Studierfähigkeit“ genannt. Dieser „Minimalkonsens“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 74) ist durch eine von der Kultusministerkonferenz (KMK) 1995 eingesetzte, zehn Personen umfassende Expertenkommission einer erneuten Prüfung unterzogen worden. Die Kommission kam zu dem Ergebnis, dass die gymnasiale Oberstufe auch weiterhin durch die genannte „Trias von Zielsetzungen charakterisiert ist“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 8). Sie versuchte aber auch, diese Trias inhaltlich den neueren Entwicklungen anzupassen und zu präzisieren.

Die Erkenntnisse der unter der Leitung von Jürgen Baumert tagenden Expertenkommission bildeten die Grundlage für die Überarbeitung der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 c). Dieser KMK-Beschluss vom 28.02.1997 ist der vorläufige Abschluss einer längeren Diskussion über die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe, die seit der letzten Vereinbarungsänderung vom 11.04.1988 geführt wurde. Im Beschluss vom 28.02.1997 werden die drei o. g. Ziele nochmals bekräftigt und das Kriterium der Studierfähigkeit um die Berufsfähigkeit erweitert. (vgl. ebd., 2.1 ff.). Im Folgenden werden die drei genannten Ziele unter besonderer Berücksichtigung des Fachgymnasiums analysiert.

Das Ziel der Vermittlung von **Allgemeinbildung** ist eine zentrale Kategorie der Pädagogik und wurde in der Vergangenheit immer wieder intensiv diskutiert. Die Einführung der reformierten

gymnasialen Oberstufe in den siebziger Jahren, vollzog sich zu einer Zeit, in der nach Ersatzbegriffen für den Bildungsbegriff gesucht wurde. Vom Begriff der Grundbildung versprach man sich eine leichtere inhaltliche Abgrenzung zwischen der Allgemein- und Berufsbildung und hoffte, dadurch auch eine Stufung von Unterrichtsinhalten zu erreichen. Somit überrascht es nicht, dass die KMK in den siebziger Jahren den Grundbildungsbegriff in ihre Beschlüsse zur gymnasialen Oberstufe aufnahm.

Schulische Bildung umfasst einen Kanon aus Fächern, die grundlegende Kulturtechniken und Kommunikationsverfahren vermitteln, also die Muttersprache, die Mathematik, eine Fremdsprache, die Naturwissenschaften, historisch-gesellschaftliche Fächer und Bereiche der musisch-ästhetischen Bildung. Die Sekundarstufe II und besonders die gymnasiale Oberstufe erweitert die Grundbildung der Mittelstufe zur vertieften Allgemeinbildung, sofern sie nicht schon zur beruflichen Spezialisierung (z. B. durch Berufsschulen) führt. (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 72 f.) Vor dem Hintergrund der sich in den letzten Jahrzehnten abzeichnenden gesellschaftlichen Veränderungen und der Probleme einer Fixierung von grundbildenden Inhalten ist es nur folgerichtig, dass die KMK in ihrem Beschluss vom 28.02.1997 der Expertenkommission folgte und anstelle der Grundbildung den Begriff der „vertieften Allgemeinbildung“ in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellte. In die Forderung nach vertiefter Allgemeinbildung wurde die Fähigkeit zur Berufs- und Studienwahl einbezogen und besonders hervorgehoben. (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 c, 2.1 ff.) Leider wurde diese Erkenntnis mit dem Beschluss vom 05.12.1997 wieder aufgegeben. (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 e, 2)

Arno Schmidt konkretisiert den Anspruch nach einer grundlegenden und vertieften Allgemeinbildung und beschreibt diesen in den Begriffen der „vertikalen und horizontalen Profilierung“ (1994, 181). Im Leistungskurs wird der Stoff bis in die Tiefe behandelt, während der Grundkurs durch die Übersicht über verschiedene Teilgebiete einer Disziplin eine horizontale Profilierung gewährleisten soll. Die vertiefte Allgemeinbildung wird überwiegend durch die Leistungskurse erreicht, die den Schwerpunkt der Oberstufenarbeit bilden. Die Grundkurse entfalten dabei eine unterstützende Wirkung. In der Unterrichtspraxis haben sie dagegen immer noch den Charakter von „abgespeckten“ Leistungskursen und konnten die ihr zugedachte Aufgabe bisher nicht übernehmen. (vgl. ebd. 181 ff.)

Defizite bestehen aber auch in der unterrichtlichen Lernorganisation und in der Vermittlung einer Berufsorientierung. Während zur Lernorganisation innerhalb des Unterrichts in dem zur Zeit gültigen KMK-Beschluss weitreichende Vorstellungen entwickelt werden, mangelt es an entsprechend umfassenden Darstellungen für die Berufsorientierung. Daneben fehlen in allen KMK-Beschlüssen tiefergehende Überlegungen zur berufsbezogenen Bildung der Fachgymnasien. Diese Auffassung wird auch von der Expertenkommission geteilt, die folgende Feststellung trifft: „Bei der Diskussion dieser notwendigen Grundbildung kann heute aber auch nicht mehr ignoriert werden, daß die dabei geforderten Konzepte von Allgemeinbildung nicht mehr allein für die künftigen Studierenden begründet und

formuliert werden können, sondern nur für alle Lernenden gemeinsam.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 72) Da immer mehr Lernende eine duale Berufsausbildung anstreben, muss das Fachgymnasien darauf mit Unterricht in Berufsorientierung reagieren.

Es ist daher fraglich, ob der Schwerpunkt des KMK-Beschlusses vom 28.02.1997, verstärkter fächerübergreifender und -verbindender Unterricht, eine vertiefte Allgemeinbildung bewirken kann. Hier schien die Expertenkommission etwas realistischer zu sein, als sie davon ausging, dass die Forschung in den Fachdidaktiken „im Kontext erziehungswissenschaftlicher und allgemeindidaktischer Problemstellungen und fachwissenschaftlicher Entwicklungen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 18) zu klareren Erkenntnissen für die unterrichtliche Umsetzung einer vertieften Allgemeinbildung führen könnte.

Insgesamt wird sowohl von der Expertenkommission als auch in der Umsetzung durch den KMK-Beschluss nur unzureichend auf die Besonderheit der Fachgymnasien und ihre vertiefende Allgemeinbildung hingewiesen. Obwohl die Expertenkommission auf nur zwei von über 170 Seiten die Probleme der Fachgymnasien verdeutlicht, sind zwei Dinge positiv anzumerken: Zum einen wurde besonders hervorgehoben, dass die Fachgymnasien als Schultyp ein Korrektursystem für zu frühe Selektionsprozesse sind, und zum anderen, dass die weitere Vermehrung der allgemeinbildenden Anteile das Wesen der Fachgymnasien gefährden und zu „einer weiteren Angleichung berufsbezogener Bildungsgänge“ (ebd., 45) an die allgemeinbildenden Gymnasien führen könnten.

Darüber hinaus muss der Expertenkommission zugestimmt werden, dass nur die gleichzeitige Umsetzung aller drei Ziele zu der angestrebten gymnasialen Bildung führt. „Angesichts dieser Erwartungen kann aus Allgemeinbildungskonzepten allein über Inhalt und Lernen in der Oberstufe nicht entschieden werden, auch nicht durch die Unterscheidung von ‚grundlegender‘ und ‚vertiefter‘ Allgemeinbildung. Beide Begriffe bleiben bedeutsam; aber Inhalte, Fächer oder gar ein verbindlicher Themenkatalog lassen sich ohne gleichzeitige Rücksicht auf die Erwartungen an Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit nicht bestimmen.“ (ebd., 74).

Der Begriff der **Wissenschaftspropädeutik** ist wie der Allgemeinbildungsbegriff keine neue Wortschöpfung für die reformierte gymnasiale Oberstufe. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird die Wissenschaftspropädeutik in der Pädagogik diskutiert, um allgemeine Unterrichtsgrundsätze für das Gymnasium zu formulieren. Der Begriff ist seit seiner Einführung ebenso umstritten wie der Bildungsbegriff mit seinen speziellen Ausprägungen (vgl. Schmoldt 1989, 51 ff.). Für eine genauere Umschreibung der inhaltlichen Bedeutung ist er zunächst von der Wissenschaftsorientierung abzugrenzen. „Wissenschaftsorientierung meint die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts am zeitgemäßen Stande wissenschaftlicher Erkenntnis“ (Schmidt 1994, 74). Die Lehrpläne und der Unterricht sollen dem Stand der wissenschaftlichen Forschung nicht widersprechen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 73).

Während Wissenschaftsorientierung für alle Phasen schulischen Lernens gelten sollte, ist Wissenschaftspropädeutik zielgerichteter ausgelegt. „Im Ziel der Wissenschaftspropädeutik werden nicht

mehr nur Strukturmerkmale der Schule und des Lehrplans oder Kompetenzen und Lehrweisen der Lehrenden thematisiert, sondern wohldefinierte Leistungsmerkmale des Lernenden selbst. Die wissenschaftspropädeutische Kompetenz, in der Wissen und Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen gebündelt sind, wird sicherlich in den vorhergehenden Lehrgängen vorbereitet, im Einzelfall auch schon handelnd erprobt und als Leistungsforderung vorgegeben. Sie wird erst in der Oberstufe selbst zum Standard der Arbeit, vor allem in den Leistungskursen, aber nicht allein dort. Die Arbeit bewahrt auch hier noch ihren propädeutischen Akzent, es geht um Initiation in die Denk- und Arbeitsweisen der Wissenschaft, nicht um wissenschaftliche Arbeit selbst; aber propädeutisch muß die Arbeit auch insofern sein, als die Initiation in die Wissenschaften von ihrer Reflexion und Kritik begleitet wird.“ (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 73)

Wissenschaftspropädeutik ist „die formende Reflexion durch die ‚nach‘-forschende Tätigkeit“ (Schmidt 1994, 34). Das Zwischenergebnis ist „ein Wissenschaftsbewußtsein, über das die ethische Dimension gelegt ist“ (ebd., 34). Vollendete Wissenschaftspropädeutik vollzieht sich, wenn sich eine kritische Erkenntnis über die fachlichen Grenzen auf das „Ganze“ und „Allgemeine“ entwickelt. Wissenschaftspropädeutik „bezeichnet einen Prozeß, die Vorbereitung auf den Umgang mit Wissenschaft, keineswegs beschränkt auf Studium.“ (Huber 1994, 12) „Das *genus verbi* der Wissenschaftsorientierung ist das Passiv, aus dem a posteriori aktive Umsetzung in Haltung (*Hexis*) und Handlung (*Praxis*) werden soll, hingegen ist bei der Wissenschaftspropädeutik das *genus verbi* Aktiv, das a priori eine wissenschaftliche Haltung meint und in einem transzendenten, fachübergreifenden Sinne Welterwerb durch Aufschließung der Beziehung von Wissenschaft und Welt“ (Schmidt 1994, 74) meint. Es sollte deutlich geworden sein, dass der Begriff der Wissenschaftspropädeutik mehrere Ebenen hat: Es geht „um das Lernen und Einüben *in* Wissenschaft (Grundbegriffe, -methoden), *an* Wissenschaft (eine Haltung des Immer-weiter-fragens und Gründegebens) und *über* Wissenschaft (kritische Reflexion in größeren Zusammenhängen).“ (Huber 1997 b, 348)

Es ist davon auszugehen, dass alle Fächer der gymnasialen Oberstufe unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik gleichwertig sind, d. h., sie verfügen über die notwendigen Elemente, mit deren Hilfe geistige Strukturen ausgeprägt werden, die auch die Übertragung auf andere Lebenssituationen zulassen. „Dabei geht es um die Beherrschung eines fachlichen Grundlagenwissens als Voraussetzung für das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen, von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team – und Kommunikationsfähigkeit unterstützen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 c, 2.8)

Durch das Eindringen in die besonderen Strukturen des jeweiligen Faches und durch die kritische Auseinandersetzung sollten allgemeine und besonders auch übergreifende Strukturen entstehen. Dieser Prozess sollte dann in der bereits beschriebenen vertieften Allgemeinbildung münden. Es ist somit nicht ausreichend, wenn sich das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - in seinen berufsbezoge-

nen Fächern mit den Wirtschaftswissenschaften beschäftigt und diese nur durch eine Aneinanderreihung von Modellen oder durch umfassendes Detailwissen vermittelt werden. Hier sollte auf die treffende Beschreibung aus den Tübinger Beschlüssen der Konferenz „Universität und Schule“ von 1951 verwiesen werden: „Arbeiten-Können ist mehr als Vielwisserei“. (zitiert aus Schmidt 1994, 480)

Die Expertenkommission sieht für die gymnasiale Oberstufe „die Möglichkeit der vertieften Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik im Medium des Berufs.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 124) Für die Fachgymnasien fordert sie, dass diese nicht weiter an die allgemeinen Gymnasien angeglichen werden, da die Fachgymnasien bereits „ihre - erfolgreiche - berufliche Tradition aufgeben“ (ebd., 59) mussten. Sie erkennt auch, dass dieser Schultyp „eine besonders sensible Einrichtung ... bezüglich der Auswirkungen weiterer Festlegungen“ geworden ist. (ebd., 59). Aber weder die Expertenkommission noch der aktuelle KMK-Beschluss zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe liefern unter dem Aspekt der Wissenschaftspropädeutik einen konzeptionellen Ansatz zur Weiterentwicklung des Fachgymnasiums.

Die **Berufs- und Studierfähigkeit** sind im Gegensatz zur Wissenschaftspropädeutik Qualifikationsbegriffe. Während der Schwerpunkt der Wissenschaftspropädeutik in den Unterrichtsprozessen liegt, sind die Begriffe Berufs- und Studierfähigkeit ergebnisorientiert. Es wird gefordert, dass die Lernenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse auf einem Niveau erreichen, das sie eine Berufsausbildung oder ein Studium erfolgreich absolvieren lässt. (vgl. Huber 1997 b, 338 ff.)

Daneben unterscheidet sich Studierfähigkeit begrifflich von Wissenschaftspropädeutik dadurch, „daß sie nicht allein einen individuellen Standard des Lernens und des Umgangs mit Wissen bezeichnet, sondern auch die gesellschaftlich-institutionelle, ja die rechtliche Seite der Studienberechtigung. Die Forderung etwa, daß eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung das Lernen von *zwei* Fremdsprachen voraussetzt, ist für den deutschen Standard der Studierfähigkeit charakteristisch, als Indikator gelungener wissenschaftspropädeutischer Arbeit aber sicherlich nicht hinreichend“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 74).

Aber auch „Allgemeinbildung, im Sinne der schulischen Grundbildung, ist in dieser Bestimmung ... notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung der Arbeit in der Oberstufe. Studierfähigkeit wird damit vorbereitet aber noch nicht gesichert. Sie ist unterschieden von der grundlegenden Bildung und gegenüber der für alle Lernenden gleichen Etappe der Bildung zweifach erweitert: einerseits durch die Vertiefung des Allgemeinen, andererseits durch ihre wissenschaftspropädeutische Komponente“ (ebd., 73). „Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Studierfähigkeit, die Trias der Ziele der gymnasialen Oberstufe, bezeichnet also nicht nur unterscheidbare, sondern auch je für sich begründbare Ziele. Aber erst in ihrer Gesamtheit repräsentieren sie den komplexen Anspruch, den gymnasiale Oberstufen traditionell vertreten haben und der nach Ansicht der Kommission auch heute noch von seiner Geltung nichts eingebüßt hat.“ (ebd., 74)

In den früheren KMK-Beschlüssen stand nur die Studierfähigkeit als Qualifizierungsziel im

Vordergrund. Mit der Studierfähigkeit ist der Begriff der Hochschulreife eng verbunden. Sie „wird als Spezialfall und Sonderziel gymnasialer Bildung“ (Schmidt 1994, 133) angesehen. „Studierfähigkeit für alle Fächer schließlich wird dann zugesprochen, wenn im Abitur der Stand allgemeiner Bildung und die Kompetenz der Lernenden auch geprüft wurden.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 74). Seitdem das Gymnasium als einziger Schultyp im Jahre 1834 das Privileg der Zubringerfunktion für die Hochschulen erhielt, ist immer wieder und besonders von den Universitäten versucht worden, Kataloge sowie inhaltliche Zielvorgaben für die Studierfähigkeit zu definieren. Einer der ersten umfassenden inhaltlichen Vorgaben ist der sogenannte „Tutzinger Maturitätskatalog“ aus dem Jahre 1958, der zur praktischen Umsetzung für die Schule auch in inhaltlichen Minimalforderungen konkretisiert wurde. Problematisch sind solche inhaltlichen Fixierungen deshalb, weil zum einen heute bereits dieselben Forderungen für den mittleren Bildungsabschluss gefordert werden, und zum anderen besonders dadurch, dass tiefreichende inhaltliche Bestimmungen auch immer in Beziehung zum jeweiligen Zeitgeist stehen und somit nur kurzfristige Gültigkeit besitzen können (vgl. Heldmann 1984, 20 ff. und Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 75 ff.).

Im KMK-Beschluss vom 28.02.1997 wird wieder einmal versucht, die Studierfähigkeit inhaltlich tiefergehend zu beschreiben. „Für die Ausprägung der Studierfähigkeit sind 3 Kompetenzbereiche von herausgehobener Bedeutung:

- sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darlegung eines konzisen Gedankengangs.

Angestrebt wird die Fähigkeit, sich strukturiert, zielgerichtet und sprachlich korrekt schriftlich zu artikulieren und die erforderlichen Schreibformen und -techniken zu beherrschen. Hierzu gehören auch der angemessene Umgang mit Texten, insbesondere Textverständnis, Texterschließung, Textinterpretation sowie zeitökonomische Bearbeitung, das schriftliche und mündliche Darstellen komplexer Zusammenhänge und die Fähigkeit zur sprachlichen Reflexion.

- verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte.

Angestrebt wird die Fähigkeit, fremdsprachliche Texte zu erschließen, zu verstehen, sich über fachliche Inhalte in der Fremdsprache korrekt zu äußern.

- sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen.

Angestrebt wird die Fähigkeit, Gegenstandsbereiche und Theoriebildungen, die einer Mathematisierung zugänglich sind und in denen Problemlösungen einer Mathematisierung bedürfen, mit Hilfe geeigneter Modelle aus unterschiedlichen mathematischen Gebieten zu erschließen und darzustellen und die Probleme mit entsprechenden Verfahren und logischen Ableitungen zu lösen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 c, 2.7)

In Bezug auf die heutige Situation in der fachgymnasialen Oberstufe, die bereits in den beiden vorherigen Abschnitten beschrieben wurde, ergibt sich die Frage, ob der KMK-Beschluss nicht noch deutlicher auf die Berufsfähigkeit eingehen sollte, da die drei Kompetenzbereiche auch den Anforde-

rungen entsprechen, die von Jugendlichen in einer qualifizierten Berufsausbildung erwartet werden.

Für den Unterricht mit Blick auf die Arbeits- und Berufswelt beschreibt der KMK-Beschluss die folgenden Anforderungen: „Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der gymnasialen Oberstufe greifen auch Aspekte der Berufs- und Arbeitswelt auf und bereiten auf die Berufs- und Arbeitswelt vor. Im Hinblick auf die Berufs- und Studierfähigkeit kommt dem Erwerb folgender Fähigkeiten gleichermaßen besondere Bedeutung zu:

- Verständnis sozialer, ökonomischer, politischer und technischer Zusammenhänge;
- Denken in übergreifenden, komplexen Strukturen;
- Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden;
- Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung;
- Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenz und Möglichkeiten;
- Kommunikations- und Teamfähigkeit;
- Entscheidungsfähigkeit.

In der gymnasialen Oberstufe muß darüber hinaus eine umfassende Information über Berufsfelder, über Strukturen und Anforderungen des Arbeitsmarktes erfolgen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 c, 2.10)

Die beschriebenen Anforderungen eignen sich kaum für die Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes zur Vermittlung von Kenntnissen über die Arbeits- und Berufswelt. Bis auf den letzten Absatz werden hier Fähigkeiten beschrieben, die teilweise bereits durch den Mittelstufenunterricht erreicht sein sollten und in den Bereich der Allgemeinbildung und der Persönlichkeitsentwicklung gehören. Die sich im KMK-Beschluss daraus ableitenden Anforderungen an Schule, Berufsberatung und Hochschule werden wie folgt dargestellt. „Ein Beratungssystem soll folgende Elemente enthalten:

- auf schulischer Seite: Angebote von Berufswahlunterricht, Betriebspraktika, Betriebserkundungen und -besichtigungen, studienkundliche Veranstaltungen, Fachpraxiskurse.
- auf der Seite der Arbeitsverwaltung: Schulbesprechungen, Gruppengespräche, berufliche Beratung, Angebote in den Berufsinformationszentren.
- auf der Seite der Hochschulen: Studienkundliche Nachmittage, Studieninformationstage.“ (ebd., 2.10)

Diese Vorstellungen entsprechen nicht den heutigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen in der Berufsorientierung und sollten überarbeitet werden (siehe auch Unterkapitel 4.2), damit die Trias von vertiefter Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik sowie Berufs- und Studierfähigkeit eine unterrichtliche Strukturierung im Fachgymnasium erleichtert. Dass die zu den früheren KMK-Beschlüssen veröffentlichten „Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe“ nicht fortgeführt wurden, ist ein Indiz für die Unsicherheit bei der Angabe eines in sich schlüssigen Zielsystems. Für das Fachgymnasium müssten auch Antworten auf die Frage der Abgrenzung und Umsetzung einer berufsbezogenen Bildung geben werden. Auf jeden Fall gehören aber Beschreibungen an der Nahtstelle zwischen Organisationsstrukturen und methodischen Umsetzungen, also z. B. des fächerübergreifenden und -verbindenden Lernens nur in das Zielsystem, wenn die bestehenden

Organisationsstrukturen genauer analysiert und beschrieben werden.

↪ Die Zielsetzungen der Kultusministerkonferenz (KMK) bewegen sich für die gymnasiale Oberstufe zwischen Wahrung der Tradition und kleinschrittiger Weiterentwicklung. Entsprechend der Tradition wird an bewährten Zielen festgehalten, die durch die Begriffe der vertieften Allgemeinbildung, Wissenschaftspropädeutik und Berufs- und Studierfähigkeit näher bestimmt werden. Die unterrichtliche Ausgestaltung einer vertieften Allgemeinbildung bleibt unklar und wird mit Begriffen aus verschiedenen pädagogischen Ebenen vermischt. Die Beschreibungen zur Wissenschaftspropädeutik führen inhaltlich die Tradition der KMK-Beschlüsse fort. Bei der Studierfähigkeit wird der Realität Rechnung getragen, dass immer mehr Lernende in die dualen Ausbildungsberufe streben. Leider geht die KMK nicht darauf ein, wie beide Qualifizierungen miteinander zu verknüpfen sind. Dabei sind die Definitionen von Studier- und Berufsfähigkeit nicht weit voneinander entfernt, wenn man als Basis die Anforderungen an die Persönlichkeitsbildung festlegt.

In der zur Zeit für die Oberstufe geltenden KMK-Vereinbarung drückt sich aber auch die Unsicherheit über die gesellschaftlichen Entwicklungen und die daraus folgenden bildungspolitischen Anforderungen aus. Während inhaltliche und unterrichtsmethodische Veränderungen unter Beachtung der o. g. Trias als dringend notwendig erachtet werden, hält man Veränderungen in der grundlegenden Organisationsstruktur, also im Kurssystem, für nicht zeitgemäß. Die neue, grundlegende Botschaft, die Einführung von fächerübergreifendem und -verbindendem Unterricht, wird nur halbherzig verfolgt und nicht für eine inhaltliche und tiefergehende fachsystematische Strukturierung genutzt.

2.3.2 Die unterrichtliche Umsetzung

Die Beschreibung der unterrichtlichen Umsetzung der „berufsbezogenen“ Wirtschaftsbildung kann aus zwei Gründen nur sehr begrenzt erfolgen: Zum einen ist die KMK-Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II in Schleswig-Holsteins Fachgymnasien erst für das Schuljahr 1999/2000 durch eine Fachgymnasiumsverordnung umgesetzt worden (vgl. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999). Diese gilt nur für die Unterstufen und es fehlen bisher Darstellungen zu den fächerübergreifenden Kursen und Durchführungsbestimmungen für die Abiturprüfung. Zum anderen werden zur Zeit für alle Gymnasien in Schleswig-Holstein neue Lehrpläne erarbeitet. Daher bezieht sich der größere Teil der Darstellungen in diesem Abschnitt auf die in der Mittel- und Oberstufe noch gültigen Lehrpläne.

In den Fachgymnasien - wirtschaftlicher Zweig - des Landes Schleswig-Holstein werden ca. dreizehn Fächer unterrichtet, für die eine entsprechende Zahl von Lehrplänen vorhanden ist. Eine umfassende Analyse und Beurteilung aller Lehrpläne ist jedoch bei dem Schwerpunkt dieser Arbeit nicht möglich. Daher wird eine Eingrenzung auf die „berufsbezogenen“ Pflichtfächer Wirtschaftstheorie und -politik sowie Rechnungswesen vorgenommen (siehe auch Unterkapitel 2.3). Grundsätzlich sind für diese Fächer zwei Arten der Lehrplananalyse möglich:

- Es werden alle Unterrichtsthemen und -inhalte dargestellt, und anschließend erfolgt eine umfassende kritische Analyse, die sich auch auf die Themenzusammenhänge erstreckt;
- es wird versucht, die Grundidee des Lehrplans aufzuzeigen, und anschließend werden exemplarisch die sich daraus ergebenden Probleme beschrieben.

Da in diesem Abschnitt nur die aktuelle Lage in der ökonomischen Bildung im Fachgymnasium beschrieben wird und das Ziel dieser Arbeit nicht die Entwicklung neuer Lehrpläne sein kann, wird dem zweiten Ansatz der Vorzug gegeben. Dabei muss auch analysiert werden, welchen Beitrag die beiden wirtschaftsbezogenen Fächer zum Kanon leisten und wie sie den sogenannten Berufsbezug des Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - stärken könnten.

Das Fach **Wirtschaftstheorie und -politik** gehört nach § 3 Absatz 2 der Fachgymnasiumsverordnung zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld und ist in der Einführungsphase (11. Jahrgang) Schwerpunktfach mit vier Unterrichtsstunden pro Woche. In der Qualifikationsphase (12. und 13. Jahrgang) wird es zum Leistungskurs mit maximal sechs Unterrichtsstunden in der Woche (siehe auch Abschnitt 2.2.1).

Um einen Einblick in den zur Zeit noch gültigen Lehrplan, der sich inhaltlich vermutlich nicht wesentlich vom zukünftigen Lehrplan unterscheiden wird, zu erhalten, werden in Abbildung 1 die Kursthemen und Lernabschnitte im zeitlichen Ablauf dargestellt (vgl. Der Kultusminister 1983, 1 ff.). Bei Themenbereichen, die aus subjektiver Sicht inhaltliche Probleme enthalten, wurde auch der beschriebene Lerninhalt ergänzt. Darüber hinaus sollte beachtet werden, dass den Leistungskursen zukünftig eine weitere Funktion auferlegt ist. Nach dem Entwurf zum Grundlagenteil der Lehrpläne soll im 12. Jahrgang im Leistungskurs das Projektlernen vertieft werden und sich im 13. Jahrgang zu

einem eigenständigen Grundkurs entfalten. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1998 a, 10 ff.)

Abbildung 1: Lehrplan Wirtschaftstheorie und -politik (Auszüge)

Jahrgangsstufe	Kursthema Lernabschnitt	Lerninhalte (hier nur beispielhaft)
11.1	<i>Grundzüge des Wirtschaftsprozesses</i> 1. Notwendigkeit des Wirtschaftens 2. Gesamtwirtschaftliche Produktionsfaktoren 3. Wirtschaftskreislauf und volkswirtschaftliche Gesamtrechnung	Systematisierung der Bedürfnisse Systematisierung der Güter Boden, Arbeit, Kapital, technisches Wissen Standortlehren Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung
11.2	<i>Entwicklung der Wirtschaftsordnung</i> 4. Sozialökonomische Ordnungsideen 5. Idealtypen der Wirtschaftsordnung 6. Realtypen der Wirtschaftsordnung	Merkantilismus bis Marxistische Wirtschaftstheorie Bedingungen des Gleichgewichts in der Marktwirtschaft Neoliberale Schule Konzentration
12.1.	<i>Betriebliche Leistungserstellung und Leistungsbewertung</i> 7. Betriebliche Produktionsfaktoren 8. Finanzierung der Unternehmung 9. Absatz der Unternehmung	Betriebliche Produktionsfaktoren; Fertigungstypen Finanzierungseffekt bei Bildung von Rückstellungen Funktionen des Handels
12.2	<i>Preisbildung</i> 10. Theorie des Haushalts 11. Theorie der Unternehmung 12. Markt und Preis	Probleme des privaten Haushalts Funktionen des Unternehmens Polypol, Oligopol, Monopol
13.1	<i>Wirtschaftspolitik</i> 13. Das gesamtwirtschaftliche Gleichge-	Multiplikator, Akzelerator

	wicht und Störungen des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts	Konjunkturtheorien
	14. Träger und Hauptziele der Wirtschaftspolitik	Begriffbestimmungen Wirtschaftspolitik und -theorie
	15. Konjunkturpolitik	Mindestreservepolitik, Theorien des Zinses, Wechselkurspolitik
	16. Strukturpolitik	Regional und sektoral
13.2	<i>Die Volkswirtschaft im internationalen Wirtschaftsgefüge</i>	
	17. Die europäische Wirtschaft	Organisation der EG
	18. Außenwirtschaft: Welthandel, internationale Währungsordnung, Entwicklungshilfepolitik	Reform des internationalen Währungssystems

Die Gesamtstruktur des Lehrplans Wirtschaftstheorie und -politik wird aus der traditionellen Volkswirtschaftslehre abgeleitet. Mikro- und makroökonomische Themenbereiche sind mit wirtschaftspolitischen Themen durchsetzt. Aus Sicht der traditionellen Volkswirtschaftslehre ist der Lehrplan vollständig. Im ersten Halbjahr des 12. Jahrgangs wird die volkswirtschaftliche Systematik durch einen betriebswirtschaftlichen Teil unterbrochen. Dieser ist ebenfalls in klassischer Weise strukturiert und berücksichtigt die Produktionsverfahren, Finanzierung und Absatzwirtschaft. Der Bezug zur Berufs- und Studienwahl wird im gesamten Lehrplan wie auch in allen anderen Lehrplänen des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - nicht hergestellt. Auch nach den Beschreibungen im Grundlagenteil für die neuen Lehrpläne kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich der Bezug zur Berufs- und Studienwahl sowie zum Arbeits- und Berufsmarkt verbessern wird, da bereits in der theoretischen Darstellung die notwendige Systematisierung fehlt. (vgl. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999, 12)

Das Fach **Rechnungswesen** gehört nach § 3 Absatz 2 der Fachgymnasiumsverordnung zum mathematisch-naturwissenschaftlichen-technischen Aufgabenfeld und ist in der Einführungsphase (11. Jahrgang) mit zwei Unterrichtsstunden in der Woche vertreten. In der Qualifikationsphase (12. und 13. Jahrgang) wird es zum Pflichtgrundkurs und wird mit drei Unterrichtsstunden in der Woche unterrichtet. (vgl. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999 und Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1998 a, 9 ff.)

Um auch hier einen Einblick in den zur Zeit noch gültigen Lehrplan zu erhalten, werden in Abbildung 2 die Kursthemen und Lernabschnitte im zeitlichen Ablauf dargestellt. Teile, die aus subjektiver

Sicht inhaltliche Problembereiche sind, wurden wie bereits im vorherigen Lehrplan um maximal einen Lerninhalt ergänzt (vgl. Der Kultusminister 1985, 1 ff.).

Abbildung 2: Lehrplan Rechnungswesen (Auszüge)

Jahrgangsstufe	Kursthema Lernabschnitt	Lerninhalte (hier nur beispielhaft)
11	<p><i>Einführung in das betriebliche Rechnungswesen</i></p> <p>Notwendigkeit und Bereich des betrieblichen Rechnungswesens</p> <p>System der doppelten Buchführung und Organisation des industriellen Rechnungswesens</p> <p>Zahlungs- und Kreditverkehr</p> <p>Einkauf und Verbrauch von Stoffen</p> <p>Grundlagen der automatisierten Datenverarbeitung</p>	<p>Geldumwandlungsprozeß</p> <p>Industriekontenrahmen</p> <p>Besitz- und Schuldwechsel</p> <p>Erfassung der eingesetzten Stoffmengen durch Materialentnahmeschein, ... im Fach Datenverarbeitung</p>
12.1.	<p><i>Anlagen- und Personalwirtschaft</i></p> <p>Beschaffung und Einsatz von Anlagen</p> <p><i>Anwendung der automatisierten Datenverarbeitung</i></p> <p>Entlohnung</p> <p>Anwendung der DV</p>	<p>Je ein Beispiel zur ... dynamischen Investitionsrechnung...</p> <p>Lohnsteuerjahresausgleich</p> <p>Einsatz von Standard-Programmen zur Lösung von Aufgaben aus der Finanzbuchführung</p>
12.2	<p><i>Abschluß des Rechnungswesens</i></p> <p>Gliederung und Bewertung nach Handelsrecht</p> <p>Abschlußpolitik</p>	<p>Zeitliche Abgrenzung (transitorische ...)</p> <p>Bewertungswahlrechte</p>

	Abschlußanalyse	Beurteilung der Finanzlage einer Unternehmung an Hand einer Kapitalflußrechnung
13.1	<i>Vergangenheitsorientierte Vollkostenrechnung</i> Aufgaben und Grundbegriffe der Kosten- und Leistungsrechnung Kostenarten- und Leistungsartenrechnung Kostenstellen- und Kostenträgerrechnung Betriebsergebnisrechnung	Unterscheidung zwischen Rechnungskreis I und Rechnungskreis II des IKR Unternehmensbezogene Abgrenzungen Aufgaben der Kostenstellenrechnung Kostenträgerzeitrechnung
13.2	<i>Plankostenrechnung</i> Kosten und Beschaffung Grenzplankostenrechnung (Direct Costing) im Dienste der Produktions- und Absatzpolitik Plankostenrechnung im Dienste der Kostenkontrolle	Kostenauflösung in fixe und proportionale Bestandteile Deckungsbeiträge Grundbegriffe der Kostenkontrolle: Basisplankosten, ...

Nach einem kurzen Blick auf die Unterrichtsthemen stellt sich die Frage, warum das Fach Rechnungswesen dem mathematisch-naturwissenschaftlichen-technischen Aufgabenfeld zugeordnet wurde. Ein Grund könnte darin liegen, dass sonst die Fächerverteilung in den Aufgabenfeldern unausgewogen wäre. Keiner der drei anderen Fachgymnasiumstypen hat mit vier Fächern eine so geringe Anzahl in diesem Bereich. Das Problem wird noch verstärkt, weil für dieses Aufgabenfeld neben dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld gleichzeitig die höchste Wochenstundenzahl in den vier Kurshalbjahren vorgesehen ist. (vgl. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999, § 3 Abs. 2) Inhaltlich hat sich das Fach Rechnungswesen aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich entwickelt und müsste dem gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld zugeordnet werden. Da hier aber bereits der berufsbezogene Leistungskurs Wirtschaftstheorie und -politik erfasst ist, wäre die Organisationsstruktur des Kurssystems in den Aufgabenfeldern gefährdet. Wie bereits im vorherigen Abschnitt deutlich wurde, wird in „Problemfällen der gymnasialen Oberstufe“ die Inhaltsstruktur der Organisationsstruktur geopfert. Inhaltlich wird im Fach

Rechnungswesen eine Mischung aus Buchführung und traditioneller Kostenrechnung vermittelt. Das führt zu Problemen mit dem allgemeinen und besonderen Berufsbezug. Für den allgemeinen Berufsbezug, also für die Vermittlung von Kenntnissen über die Arbeits- und Berufswelt, sind die Themen zu speziell, und für den besonderen Berufsbezug, also für eine Qualifizierung im beruflichen Bereich ist die Auswahl der Themengebiete zu alt und entspricht nicht der Buchhaltungs- und besonders nicht der Kostenrechnungspraxis. Das Fach „Rechnungswesen“ hat bestenfalls eine Funktion bei der Vermittlung von einfachen Arbeitstugenden wie z. B. „sauberes“ und „systematisches“ Schreiben (siehe auch Unterabschnitt 4.3.1.1). Insgesamt sollte darüber nachgedacht werden, welche grundlegenden Veränderungen für dieses Fach erforderlich sind, damit das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - einen stärkeren Berufsbezug erhält.

↳ Zusammenfassend ist festzustellen, dass die beiden „berufsbezogenen“ Pflichtkurse Wirtschaftstheorie und -politik sowie Rechnungswesen inhaltlich und organisatorisch nicht mehr den heutigen Anforderungen an einen fachgymnasialen Unterricht entsprechen. Während das Fach „Wirtschaftstheorie und -politik“ inhaltlich überwiegend die universitäre Volkswirtschaftslehre und einen Teilbereich der Betriebswirtschaftslehre abdeckt, vermittelt das Fach „Rechnungswesen“ überkommene Inhalte aus der kaufmännischen Berufspraxis und der universitären Betriebswirtschaftslehre. Daneben verstößt die organisatorische Einordnung des Faches Rechnungswesen gegen die Grundsätze der Aufgabenfeldsystematik.

3 Ziele der Wirtschaftsbildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -

Durch das zweite Kapitel sollte auch deutlich geworden sein, dass das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - eine besondere Position und Funktion beim Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem einnimmt. Zum einen ermöglicht es, den bisher eingeschlagenen Bildungsweg zu „korrigieren“ und die Allgemeine Hochschulreife zu erwerben, und zum anderen sollen die Lernenden im Fachgymnasium tiefgehend auf die Arbeits- und Berufswelt vorbereitet werden. „Die ökonomischen Ziele und Kriterien des Beschäftigungssystems und die pädagogischen Ziele und Kriterien des Bildungssystems stehen in spannungsreicher Beziehung. ... Die Spannung drückt sich u. a. aus in den Differenzen zwischen den inhaltlichen und niveaumäßigen Anforderungen des Beschäftigungssystems und den individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen der Bürger. Die staatliche (Berufs-) Bildungspolitik muß beide in einem Mindestmaß befriedigen, wenn der Staat sich selbst erhalten will.“ (Kell 1995 a, 383) In ökonomischen Krisen tendiert der Staat zu einer „muddeling-through-Politik“, d. h. zu einer un stetigen Bildungspolitik, die tendenziell zu Anpassungsprozessen des Bildungs- an das Beschäftigungssystem führt. (vgl. ebd., 383)

Wenn das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - seine Position am Übergang vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem stärken will, dann müssen die bestimmenden Strukturen des Schultyps offengelegt und analysiert werden. Dies sind zum einen die organisatorischen Vorgaben der Kultusministerkonferenz zur gymnasialen Oberstufe, deren enge Grenzen in letzter Zeit etwas gelockert wurden. Zum anderen sind es die unterrichtsfachbezogenen Vorgaben für die Fach-/Wirtschaftsgymnasien, die in der Bundesrepublik Deutschland aufgrund der Kulturhoheit der Länder sehr unterschiedlich sind und in Schleswig-Holstein im Rahmen einer generellen Lehrplanrevision zur Zeit überarbeitet werden. Während die äußeren Strukturen, also die organisatorischen Vorgaben, seit der großen gymnasialen Oberstufenreform von 1972 mehrfach geändert und erweitert wurden, sind die inneren Strukturen, also die Lehrplangestaltung und die Fächereinteilung weitgehend konstant geblieben. Da von den Bundesländern zwischen den äußeren und inneren Reformen häufig kein Zusammenhang hergestellt wurde, waren sehr oft „Nachbesserungen“ erforderlich, die den ursprünglich logischen Aufbau des Systems ausgehöhlt haben. Deshalb sollte bei einer Neuausrichtung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - zunächst über die Anforderungen und Veränderungen in seinen primären Bezugsbereichen nachgedacht werden.

Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - muss sich an seinen „Kunden“ orientieren. Absolute Priorität haben die „Kunden im engeren Sinne“, also die Schülerinnen und Schüler. Da das Fachgymnasium im Bildungssystem am Übergang zur Arbeits- und Beschäftigungswelt angesiedelt ist, muss es auch auf Veränderungen in diesem Bereich reagieren, wobei daraus aber keine unmittelbare Anpassung an die Arbeits- und Berufswelt abgeleitet werden sollte.

Die Lernenden nehmen nach dem Verlassen des Fachgymnasiums entweder ein Studium oder eine Berufsausbildung auf. Auf beides werden sie aber immer schlechter vorbereitet. Daher muss darüber nachgedacht werden, welche Fähigkeiten, Kenntnisse, Fertigkeiten und Entwicklungen aus der Arbeits- und Berufswelt sowie den Wirtschaftswissenschaften den **Lernenden** im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zu vermitteln sind.

3.1 Die Arbeits- und Berufswelt - Persönlichkeitsbildung

Die Anzahl der Untersuchungen, die sich mit den Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt auseinandersetzen, ist in den letzten zehn Jahren stark gestiegen und in Prognos-Studien sogar für einzelne Tätigkeitsbereiche bis in das Jahr 2010 analysiert worden (vgl. Weidig, u. a. 1998). Insgesamt werden in der Literatur die Probleme im Beschäftigungsbereich relativ identisch beschrieben, was hier exemplarisch an drei Beispielen aus unterschiedlichen Bereichen dargestellt wird.

Für den Bereich der **Arbeitsmarkt- und Berufsforschung** beschreibt **Wolfgang Klauder** „sieben Mega-Trends“ (1996, 23).

Es sind folgende Strukturen, die die Entwicklung prägen:

1. die rasanten Fortentwicklungen in den Informationstechnologien,
2. die Globalisierung der Wirtschaft,
3. die Zunahme der Berücksichtigung des Umweltschutzes,
4. die Individualisierung der Gesellschaft,
5. der hohe Anteil der Frauenerwerbstätigkeit,
6. die voranschreitende Überalterung der Gesellschaft,
7. die Zunahme von Bevölkerungswanderungen.

Die wesentlichsten Veränderungen in der Arbeits- und Berufswelt lösen nach Klauders Darstellungen die beiden zuerst genannten Entwicklungen aus. (vgl. ebd., 23 ff.)

Für den Bereich der **Schulpädagogik** und mit Bezug auf das Gutachten der Bildungskommission NRW (1995) beschreibt **Winfried Schlaffke** vier „Megatrends“ (1996, 15):

1. Globalisierung der Wirtschaft,
2. Zunahme der Konkurrenz im Bereich der Hochtechnologie,
3. verstärkte Tertiärisierung,
4. Abbau des Taylorismus.

Ausgehend von diesen Bereichen fordert er Veränderungen und Anpassungen im Schulsystem. (vgl. ebd., 15 ff.)

Abschließend wenden wir uns einer europäischen Analyse zu, weil diese erweiterte **bildungspolitische Betrachtung** im Rahmen einer verstärkten politischen Anbindung an Bedeutung gewinnen wird. Die **Europäische Kommission** beschreibt in ihrem Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (1996) drei große „Umwälzungen“ (ebd., 6):

1. die Entwicklung zur Informationsgesellschaft,
2. die Globalisierung der Wirtschaft,
3. das Gefühl der Bedrohung durch den wissenschaftlich-technischen Fortschritt.

Hierauf aufbauend werden allgemeingehaltene Problemlösungswege aufgezeigt. (vgl. ebd., 5 ff.)

Die drei Aufzählungen wie auch andere Beschreibungen zu diesem Thema nennen den Bereich der Globalisierung und die rasante Weiterentwicklung der Informationstechnologien als entscheidende

Faktoren für Veränderungen. Wenn es aber darum geht, konkrete Lösungsmöglichkeiten für eine schulische Reaktion auf diese Entwicklungen zu beschreiben, bleiben alle Ansätze bei sehr allgemeinen Aussagen, die überwiegend mit Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen umschrieben werden.

Der Begriff der **Globalisierung** ist dabei nicht nur für Prognosen zur Arbeits- und Berufswelt zu einem der wichtigsten Begriffe unserer Zeit geworden. Globalisierung ist die Zunahme der internationalen Tauschbeziehungen ohne Rücksichtnahme auf staatspolitische Grenzen. Kapital und Arbeit sind in den letzten Jahrzehnten wesentlich mobiler geworden und haben damit zu einer Internationalisierung des Wirtschaftens geführt. Die multinationalen Unternehmen sind der Motor der Globalisierung. Sie prägen durch Direktinvestitionen und internationale Lieferbeziehungen das Bild. Aus ökonomischer Sicht trägt Globalisierung zur Intensivierung des Wettbewerbs bei und ist nur eine Situationsbeschreibung, die als Auslöser u. a. einen Prozess von wissenschaftlich-technischem Fortschritt und besonders freizügige politische Rahmenbedingungen benötigt.

Letztlich führt Globalisierung zu **Sturkurveränderungen im Aufbau der nationalen Wirtschaften**. Das Modell der Drei-Sektoren-Hypothese von Jean Fourastié beschreibt, wie im Zuge der wirtschaftlichen Entwicklung eine quantitative Verlagerung bei der Produktion und Beschäftigung vom primären über den sekundären zum tertiären Sektor und in diesem besonders zum Informationsbereich erfolgt. Dieser als Strukturwandel bezeichnete Prozess wird durch die politische Liberalisierung des Handels noch weiter beschleunigt und führt in Deutschland zu dem Problem, dass der Abbau der Arbeitsplätze im ersten und besonders im zweiten Sektor nicht durch die Schaffung von Arbeitsplätzen im dritten Sektor ausgeglichen werden kann. Während z. B. in den USA zur Zeit fast 80 % im Dienstleistungssektor arbeiten, sind es in der Bundesrepublik erst 61 %. Verglichen mit den USA fehlen bei uns in diesem Bereich zwischen 6 und 9 Millionen Arbeitsplätze.

Globalisierung führt aber auch bei den „Arbeitsbesitzern“ zu entscheidenden Veränderungen. „In der globalisierten Weltwirtschaft gilt die Formel $\frac{1}{2} \times 2 \times 3$: Halb so viele Beschäftigte, die zweimal so gut bezahlt werden wie heute und dreimal soviel Wertschöpfung erzeugen. Wenn das oft genug wiederholt wird, so bleiben den Unternehmen nur noch kleine Kernbelegschaften, die aber entscheidend für den Geschäftserfolg sind.“ (Schlösser 1997, 134) Die Globalisierung hat dazu geführt, dass traditionelle Kategorien von Arbeitsplätzen und Produkten für die Beschreibung der realen Situation unzureichend sind. Robert B. Reich (1993) beschreibt die Entwicklung in der Arbeits- und Beschäftigungswelt in vier Kategorien von Tätigkeitsfeldern: „routinemäßige Produktionsdienste“, „kundenbezogene Tätigkeiten“, „symbolanalytische Dienste“ und „vom globalen Wettbewerb abgeschirmte Tätigkeiten“. (ebd., 5 ff.)

„Routinemäßige Produktionstätigkeiten“ bestehen aus sich ständig wiederholenden Arbeitsabläufen, mit denen sich auf dem Weltmarkt Handel treiben lässt. Wie früher unzählige Fließbandarbeiter Rohmaterial formten, so sind es heute Berge von Rohdaten, die Routinearbeiter, wie z. B. Debitoren-

/Kreditoren-Buchhalter, Abteilungsleiter und Produktmanager, „bewegen“. (vgl. ebd., 194 ff.)

„Kundenbezogene Dienste“, wie z. B. Einzelhandelsverkäufer, Altenpfleger und Wachpersonal, „bestehen ebenfalls aus einfachen, stereotypen Tätigkeiten“ (ebd., 196). Im Gegensatz zu Routine-Arbeitern können Kunden-Dienstleister ihre Arbeit überwiegend nur im Kontakt zu anderen Personen erbringen. Daher sind ihre Tätigkeiten nur mittelbar über die Konzerne weltweit zu vermarkten. Für diese Tätigkeiten reicht meist eine praktische Berufsausbildung. (vgl. ebd., 196)

Die „symbolanalytischen Dienste“ wie z. B. PR-Manager, Kostenanalytiker und Universitätsprofessoren umfassen „Aktivitäten der Problemlösung, -identifizierung und strategischen Vermittlung“ (ebd., 198). Viele dieser Personen haben einen Hochschulabschluss. Gemeinsam mit den „Routinearbeitern“ ist den „Symbol-Analytikern“, dass sie selten mit Kunden in Kontakt kommen und dass ihre Dienste weltweit gehandelt werden können. Im Unterschied zu den „Routinearbeitern“ lösen, identifizieren und vermitteln „Symbol-Analytiker“ Probleme, indem sie Symbole interpretieren und manipulieren. Symbole sind abstrakte Bilder der Wirklichkeit, wie z. B. Algorithmen, juristische Argumente oder wissenschaftliche Regeln. Die wichtigste Eigenschaft der „Symbol-Analytiker“ ist, dass sie ihr Wissen effizient und kreativ einsetzen können. Die Hochschulausbildung ist dafür keine notwendige Bedingung, sie kann sogar selbständiges Denken behindern. Ihre Arbeitszeit steht nicht in unmittelbarer Beziehung zum Ergebnis. Sie arbeiten häufig auch im Team und verbringen zahlreiche Stunden am Telefon und auf Reisen. Die überwiegende Arbeitszeit beschäftigen sie sich mit der Konzeption und Lösungsfindung für Probleme, während die anschließende endgültige Lösung kaum noch Arbeit bereitet. (vgl. ebd., 198 ff.)

Die vom globalen Wettbewerb Abgeschirmten, wie z. B. Lehrer, Ärzte und Soldaten, sind in erster Linie Angehörige des öffentlichen Dienstes. Sie nahmen in den USA 1990 ca. 15 % der vorhandenen Arbeitsplätze ein. Zu diesen müssen noch 5 % von Personen gezählt werden, die im primären Sektor tätig sind.

Die Routine-Tätigkeiten wurden etwa von einem Viertel der 1990 in den USA tätigen Personen - bei fallender Tendenz - ausgeführt. Die kundenbezogenen Tätigkeiten betragen ca. 30 %, bei stark steigender Tendenz. Die „Symbolanalytiker“ hatten in den USA einen Anteil von 20 % an der gesamten Erwerbstätigenzahl. (vgl. ebd., 194 ff.) Diese Beschreibung gilt mit leicht veränderten Prozentangaben für alle hochentwickelten Staaten und hat bereits jetzt dazu geführt, dass sich die Volkswirtschaften kaum noch voneinander unterscheiden „außer durch den Wechselkurs ihrer jeweiligen Währung – und selbst dieser Unterschied mag über kurz oder lang verschwinden“ (ebd., 192).

In den **Unternehmen** hat die Globalisierung zu drei wesentlichen Veränderungen geführt:

- Aus den festen mehrstufigen hierarchischen Organisationsstrukturen entwickeln sich „flache“, selbständig entscheidende Systeme, die sehr schnell auf Veränderungen reagieren können.
- Die fest zugeordneten Tätigkeiten wurden bisher durch Qualifikationsanforderungen bestimmt und seit einiger Zeit um selbstbestimmte Zielvorgaben und Gruppentätigkeiten erweitert. Ein zentrales Problem dieser Teamarbeit ist das Wissensmanagement, d. h. die Frage, wie Wissen der Gruppenmit-

glieder besser genutzt, erweitert und allen zur Verfügung gestellt werden kann. Durch Job Rotation verlieren klassisch strukturierte Karrieren an Bedeutung.

- Da Produkte häufig erst durch das Zusammenwirken mehrerer Unternehmen entstehen, ist diese Kooperation auch zwischen Betrieben notwendig. (vgl. Dubs 1998, 14 ff.)

Ein Ergebnis des Globalisierungsprozesses ist seit einigen Jahrzehnten eine stetige Veränderung und Steigerung der Qualifikationsanforderungen, aber auch eine kontinuierliche Zunahme der Arbeitslosigkeit. Der Beruf wird heute von den **Arbeitnehmern** nicht mehr mit „Berufung“ gleichgesetzt, sondern als zur Lebenserhaltung notwendig beschrieben. Der erlernte Beruf ist nur noch der Einstieg in die Arbeitswelt. Neben dieser „ersten Schwelle“ hat sich die „zweite Schwelle“, die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit nach abgeschlossener Berufsausbildung, zu einem immer größer werdenden Problem entwickelt. In der Bundesrepublik Deutschland war 1995 jeder achte Arbeitslose zwischen 15 und 24 Jahre alt. Obwohl bereits heute aufgrund der demographischen Entwicklung die Zahl der Jugendlichen zurückgegangen ist, nahm ihr Anteil an den Arbeitslosen insgesamt weiter zu. Daneben ist für den Arbeitsmarkt eine „Akademisierung der Sachbearbeiterpositionen“ zu beobachten, d. h. während früher für die Übernahme von beruflichen Tätigkeiten der Abschluss einer Berufsausbildung ausreichend war, wird heute mindestens ein erfolgreich beendetes Fachhochschulstudium erwartet. Darin könnte auch eine wesentliche Ursache für die Beliebtheit der Fachgymnasien und für den Trend zur akademischen Ausbildung liegen. Insgesamt stieg der Anteil der Abiturienten an allen Schulabgängern seit 1960 auf 37 Prozent und hat sich damit versechsfacht. (vgl. Engelbrech/Reinberg 1998, 3 ff.)

Neben den von Reich beschriebenen gesellschaftlichen Strukturveränderungen in der Arbeits- und Berufswelt wird individuell von einer Zunahme der „Patchwork-Biographien“ ausgegangen, d. h. die Erwerbstätigkeit wird von Phasen des Arbeitsplatzwechsels, der Umschulung, Weiterbildung und Arbeitslosigkeit durchbrochen. „Globalisierung und neue Arbeitskultur sind zwei Seiten derselben Münze“ (Schlösser 1997, 133). Die Unternehmer fordern von den Ausbildungsstellenbewerbern folgende Qualifikationen:

- Schlüsselqualifikationen (in absteigender Reihenfolge): Leistungsbereitschaft, Einstellung zur Arbeit, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Konzentrationsfähigkeit, Teamfähigkeit, ...
- Fachqualifikationen (in absteigender Reihenfolge): Rechnen, Schulabschluss, Ausdrucksfähigkeit, Rechtschreibung, gute Noten, Form der Bewerbung, DV-Kenntnisse, Begründung der Bewerbung, Praktika, ... (vgl. Institut der Deutschen Wirtschaft 1998, 1)

Das sind keine hochspeziellen, sondern allgemeine Qualifikationen, die früher mit dem Begriff der Allgemeinbildung umschrieben wurden. Daneben wünschen sich 79 % bzw. 66 % der kaufmännischen Ausbildungsbetriebe, dass ihre Bewerber bereits mit einer Textverarbeitung bzw. einem Kalkulationsprogramm umgehen können (vgl. Institut der Deutschen Wirtschaft 1999, 4 ff.) Den Wettlauf der allgemeinen und beruflichen Schulen um die Vermittlung einer Berufsfähigkeit haben die Schulen

insgesamt bereits verloren, da sie diese Entwicklungen im Unterricht kaum berücksichtigen. Es zeigt sich auch, dass die Vorstellungen der Unternehmen über die Leistungsfähigkeit ihrer Auszubildenden weitgehend deckungsgleich mit den Forderungen der Hochschulen an die Eingangsvoraussetzungen von Studenten und Studentinnen sind. Insgesamt ist eine frühzeitige und tiefgehende Spezialisierung nicht erwünscht.

Die mit der Globalisierung einhergehenden gesellschaftlichen Effekte haben auch zu **Veränderungen bei den Lernenden in den Fachgymnasien** geführt. „Die“ Jugendlichen gibt es nicht. Sie sind daher nicht mehr in einem alles umfassenden Modell darstellbar. Empirische Untersuchungen zum Wirtschaftsgymnasium, wie sie Walter Georg noch in den siebziger Jahren (1976) für die Bundesrepublik Deutschland oder Franz Eberle in den achtziger Jahren (1986) für die Schweiz vorgenommen haben, würden heute kaum zu Erkenntnissen führen, die in der Schulpraxis verwertet werden könnten. Die Verlaufsformen der Jugendphase sind vielfältiger geworden, und durch die Zunahme der Individualisierung haben sich nebeneinander mehrere unterschiedliche „Jugenden“ (Münchmeier 1998, 12) gebildet. Die Identitätsfindung der Jugendlichen erfolgt heute nicht mehr in Abgrenzung zu den Erwachsenen, sondern in Beziehung zu den Gleichaltrigen. „Damit geht die Bedeutung der von Spranger so hoch geschätzten Auseinandersetzung mit Überlieferung und Tradition (deren Repräsentanten die Erwachsenen sind) zurück. Die oft zu beobachtende Gleichgültigkeit Jugendlicher gegenüber gesellschaftlich-kulturellen oder religiösen Überlieferungen scheint hier eine Wurzel zu haben.“ (ebd., 9)

Wie wissenschaftliche Untersuchungen übereinstimmend zeigen, hat sich auch der Erziehungsstil im Elternhaus verändert. Waren früher noch Gehorsam und Unterordnung ein wichtiges Erziehungsziel, stehen heute Selbständigkeit und die Ausformung des „freien Willens“ im Mittelpunkt, ohne dass die Orientierungen „Pflichtbewusstsein, Fleiß und Gehorsam“ aufgegeben wurden. Erziehungsziel der Eltern ist ein selbstbewusster, persönlichkeitsstarker, aber verantwortungsbewusster, kooperativer und pflichtbewusster Mensch. Die „Enttraditionalisierung“ (Münchmeier 1998, 12), also die Auflösung der traditionellen Muster und Leitbilder, hat sowohl den Verlust der sozialen Kontrolle als auch eine Orientierungslosigkeit bewirkt, was zu einem höheren Druck auf die Entwicklung einer Berufentscheidung geführt hat. „Enttraditionalisierung“ führt zu „Pluralisierung“, d. h. legitimiert zwar unterschiedlichere Lebensmuster, verstärkt aber auch die „Individualisierung“, d. h. führt zu höherer Verantwortung für den eigenen Lebensweg. Weil die Bildungspolitik auf die Lebensrealität, also besonders auf die Globalisierung der Arbeits- und Berufswelt, immer weniger Antworten gibt, hat sich laut Walter Hornstein eine „Als-ob-Struktur“ (zitiert aus Münchmeier 1998, 13) entwickelt, d. h., da bisher eine höhere und längere Bildung auch zu einem „besseren“ Beruf führte, werden diese Verhaltensweisen in einer sich wandelnden Welt beibehalten. (vgl. ebd., 11 ff.)

Generell bestätigen alle neueren Untersuchungen zum Verhalten von Jugendlichen, dass Arbeitslosigkeit als ein zentrales und persönliches Problem angesehen wird (vgl. z. B. Institut für empirische Psychologie 1995, 16 ff.; Kleffner u. a. 1996, 5 ff.; Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, 11 ff. und Deutsche Shell 2000, 23 ff.). Besonders die Ergebnisse der 12. Shell-Jugendstudie (Jugendwerk der

deutschen Shell 1997) haben deutlich gemacht, dass die Krise im Erwerbssektor die Jugendlichen erreicht hat. Auf die Frage, wie sicher oder unsicher Jugendliche seien, ob ihre beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen, brachten 65 % der Befragten ihre Unsicherheit zum Ausdruck. (vgl. Münchmeier 1998, 10) Die Angst vor Arbeitslosigkeit steigt mit zunehmendem Alter der Jugendlichen an (vgl. ebd., 5). Die überwiegende Zahl der Gymnasiasten möchte gern mehr über die Arbeits- und Berufswelt erfahren und erhofft sich von den sie Lehrenden tiefergehende Kenntnisse und verstärkten Unterricht in diesem Bereich (vgl. Kleffner, u. a. 1996, 14 f.).

„Der Berufseinstieg vollzieht sich heute kaum noch ‚geradlinig‘, sondern erfolgt häufig über Umwege, ...“ (Münchmeier 1998, 9) und Warteschleifen. (vgl. Engelbrech/Reinberg 1998, 6 f.) Ein „kleiner Umweg“ waren und sind die Fachgymnasien, deren Klientel sich erheblich verändert hat. Waren es nach dem Zweiten Weltkrieg überwiegend Lernende, die mit dem Abitur wieder in das Berufsleben eintraten (siehe auch Abschnitt 2.1.3), so sind es heute verstärkt berufsorientierungslose, teilweise verhaltensauffällige Jugendliche und darüber hinaus vermehrt auch Kinder von ausländischen Mitbürgern.

Die stärkere gesellschaftliche Hinwendung zum Konsum lässt sich auch bei den Lernenden im Fachgymnasium erkennen. Die Schülerinnen und Schüler haben häufig einen „Teilzeitjob“, der aber nur sehr selten als „Sprungbrett“ zur Ausbildungsstelle genutzt werden kann. Da viele Schülerinnen und Schüler des Fachgymnasiums ihren Traumberuf auch mit der Hochschulreife nicht verwirklichen können, überwiegt häufig der „Wunsch“ nach einem Studium, das heute immer noch gesellschaftliche Anerkennung sichert.

Diese Mischung aus leistungswilligen, aber zum Teil in den Zubringerschulen nicht in selbständiger Arbeit geschulten Lernenden und „parkenden“ Schülerinnen und Schüler sowie kränkelnden oder durch Ausdrucks-, Sprach- und Verständnisprobleme benachteiligten Schülerinnen und Schülern erfordert eine neue Ausgestaltung der fachgymnasialen Oberstufe. „Ziel von Jugend ist vor allem die Herausbildung einer stabilen Persönlichkeit und einer integrierten Identität, um in einer sich individualisierenden, äußere soziale Kontrollen und festlegende Milieus abbauenden Gesellschaft bestehen zu können, sowie der für das (ökonomisch) selbständige Erwachsensein unabdingbare Erwerb von beruflichen Qualifikationen und Kenntnissen für Erwerbsarbeit, aber auch von sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen für das Leben in der Arbeitsgesellschaft.“ (Münchmeier 1998, 3)

Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - muss daher die Persönlichkeitsentwicklung seiner Lernenden stärker als bisher fördern, indem es u. a. intensiver nach Anknüpfungspunkten zur Arbeits- und Berufswelt sucht. **Die Vermittlung von Kenntnissen, Einsichten und Werthaltungen über die sich wandelnde Arbeits- und Berufswelt und die Berufswahlfähigkeit der Jugendlichen zu stärken, das ist Aufgabe aller Oberstufenklassen des Schulsystems. Für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - gilt es, dieses stärker über den ökonomischen Bereich zu transportieren und dabei die oben beschriebenen individuellen Teildefizite der Jugendlichen, die auch aufgrund der unterschiedlichen „Zubringerschulen“ entstanden sind, auszugleichen.**

↳ Henry Ford I soll einmal gesagt haben, dass die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes nicht in der Fabrikhalle oder im Forschungslabor beginnt, sondern im Klassenzimmer. Auf die neuen Herausforderungen, die Globalisierung der Wirtschaft und die Entwicklung zur Informationsgesellschaft, werden die Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - bisher nur unzureichend vorbereitet. Wie Untersuchungen und Umfragen bei Unternehmen und Hochschulen belegen, werden von den Jugendlichen eher weniger Spezialkenntnisse als eine gute „Allgemeinbildung“ und eine dem Alter entsprechende Persönlichkeitsentwicklung erwartet. Daher sollte das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sein Profil besonders durch die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Werthaltungen in der Berufswahl sowie über Einblicke in die Arbeits- und Berufswelt am Beispiel des ökonomischen Bereichs aufbauen und die individuellen Defizite der Lernenden abbauen.

3.2 Die Wirtschaftswissenschaften - Denken und Handeln in Systemen

In den Wirtschaftswissenschaften haben sich in den letzten Jahrzehnten ebenfalls erhebliche Veränderungen vollzogen, deren als gesichert geltende Erkenntnisse aber nicht im schulischen Unterricht berücksichtigt wurden. Die folgenden Ausführungen stellen die wesentlichen Entwicklungen in der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre als Kern der Wirtschaftswissenschaften dar und versuchen, sie durch Zielformulierungen für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nutzbar zu machen.

Sowohl in der Volks- als auch in der Betriebswirtschaftslehre haben sich neue und besonders wissenschaftsübergreifende Ansätze entwickelt, die den dynamischen Charakter des Wirtschaftens detaillierter beschreiben und analysieren. Diese Entwicklungen haben z. B. Bruno S. Frey (1990) veranlasst, für sein Buch den Titel „Ökonomie ist Sozialwissenschaft“ zu wählen. Wie bereits im Unterkapitel 2.1 dargestellt wurde, sind die Wirtschaftswissenschaften aus den praktischen Problemen der Kaufleute hervorgegangen. Betriebswirtschaftliche Problemstellungen wurden bis in das 19. Jahrhundert überwiegend in den Vorläuferwissenschaften der Kameralistik und Ökonomik behandelt. Diese waren den rechtswissenschaftlichen und entscheidungslogischen Wissenschaftsbereichen zugeordnet. Volkswirtschaftliche Themen, wie z. B. die staatliche Finanz- und Wirtschaftspolitik, wurden erst ab dem 17. Jahrhundert aufgegriffen und im 19. Jahrhundert in eigenständigen Studiengängen gelehrt. Da für die Aufnahme eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums bereits sehr früh ein „höherer“ Abschluss notwendig war, entwickelte sich auch für den allgemeinbildenden Schulbereich die bis heute immer noch vorhandene enge Verbindung von Wirtschaftsthemen und Volkswirtschaftslehre.

Traditionell wird in der **Volkswirtschaftslehre** zwischen der mikro- und makroökonomischen Betrachtungsweise unterschieden. Während in der Mikroökonomie in erster Linie einzelne Wirtschaftssubjekte bzw. -einheiten, spezielle Gütermärkte und die Preisbildung behandelt werden, vermittelt die Makroökonomie in gesamtwirtschaftlich aggregierten Größen z. B. Probleme des Wachstums, des Preisniveaus, der Beschäftigung sowie der Geld- und Fiskalpolitik. Diese Themengebiete werden meist durch Darstellungen zum Außenhandel und zu internationalen Wirtschaftsbeziehungen abgerundet. Für die Beschreibung und Erklärung der makroökonomischen Probleme wird dabei auf die Erkenntnisse des mikroökonomischen Bereichs zurückgegriffen. Letztere haben sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert.

In der neoklassischen Mikroökonomik wird das zentrale Wirtschaftsthema Knappheit nur durch Person-Gut-Beziehungen beschrieben und analysiert. Die Allokation erfolgt dabei kostenlos über Märkte. Die beiden zentralen Hypothesen sind:

- der methodologische Individualismus, der davon ausgeht, dass bei der Analyse gesellschaftlicher Gruppen die Einstellungen und Verhaltensweisen der einzelnen Mitglieder entscheidend sind,
- die individuelle Rationalität, die von einer konsistenten Präferenzordnung und einer rationalen Handlung der Individuen ausgeht. (vgl. Richter/Furubotn 1996, 2 ff.)

Diese Annahmen werden von den Vertretern der Neuen Institutionenökonomik erweitert. Im Fall des methodologischen Individualismus werden z. B. nicht nur Person-Gut-Beziehungen, sondern auch Verbindungen zwischen Personen analysiert, und Unternehmen werden als eigenständige Wirtschaftssubjekte berücksichtigt. Die Vorstellung von der individuellen Rationalität wird durch die realitätsbezogenere Annahme der zweckrationalen Nutzenmaximierung ersetzt. (vgl. Richter/Furubotn 1996, 2 ff.)

Durch diese erweiterten Annahmen sind in der Volkswirtschaftslehre drei neue Forschungsschwerpunkte entstanden:

- Die Property-Rights Analyse konzentriert sich auf die Frage, wie Verfügungsrechte über knappe Ressourcen zwischen Individuen optimal verteilt werden können. Hierbei spielen Institutionen eine entscheidende Rolle. Institutionen sind zielgerichtete Normen und Werte, die das soziale Handeln von Individuen steuern.
- Die Transaktionskostentheorie geht davon aus, dass ökonomische Aktivitäten einen Abwicklungsaufwand verursachen, der durch den Einsatz von Unternehmen und Organisationen verringert werden kann. Transaktionskosten entstehen durch die Bereitstellung, Änderung oder mit der Nutzung einer Institution. Unternehmen stellen nach Ronald H. Coase einen alternativen Allokationsmechanismus zum Markt dar. Organisationen sind die Verknüpfung von Institutionen mit den darin lebenden Personen.
- Der Prinzipal-Agent Ansatz beschreibt das für die Neue Institutionenökonomie typische Denken in Verträgen in einer erweiterten und vertiefenden Sichtweise und führt damit die Transaktionskostentheorie mit der Property-Rights Analyse zusammen. Verträge sind hier als Beziehungen zwischen zwei Partnern zu verstehen und werden in vollständige (klassische) und unvollständige (relationale) Verträge getrennt. Im Gegensatz zu relationalen Verträgen wird bei klassischen Verträgen die vollständige Beherrschbarkeit der Unsicherheit unterstellt. Da in der Praxis jedoch die persönlichen Beziehungen der Vertragsparteien die Erfüllung von Verträgen entscheidend beeinflussen, stehen relationale Verträge im Mittelpunkt der Betrachtungen der Neuen Institutionenökonomie. Bei relationalen Verträgen handelt es sich aber nicht nur um Vereinbarungen im rechtlichen Sinne, wie z. B. beim Arbeitsvertrag, sondern auch um nicht rechtliche Verhältnisse, wie z. B. die Beziehung eines Unternehmens zu neuen Kunden.

Als Ergebnis dieser kurzgefassten Beschreibung der neueren Entwicklungen in der Volkswirtschaftslehre sollte deutlich geworden sein, dass sie sich besonders im mikroökonomischen Bereich zu einer Wissenschaft weiterentwickelt hat, die einen stärkeren Bezug zu den realen ökonomischen Abläufen herstellt.

„Beim Übergang zu einem System mit eingeschränkter Rationalität, Transaktionskosten und asymmetrischer Information ändern sich sämtliche im neoklassischen Modell traditionell als Daten akzeptierte Elemente gleichzeitig, und das ökonomische Problem verändert sich in seinem Wesenskern. Der frühere Formalismus kann nicht länger vorbehaltlos oder konsequent zur Anwendung kommen. ... Es wird notwendig sein, in einige kreativ wenig erforschte Gebiete vorzudringen und die Zusammenhänge zu klären, die zwischen den wirtschaftlichen, politischen und sozialen Elementen des Systems bestehen. Da hierfür eine dynamische Analyse erforderlich ist und viele Größen, die früher in die Kategorie der Daten abgeschoben wurden, nunmehr als aktive Variable zu berücksichtigen sind, ist Komplexität unvermeidlich.“ (Richter/Furubotn 1996, 506)

Für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - ergibt sich die Frage, ob die an der traditionellen Volkswirtschaftslehre ausgerichteten Lerninhalte im Fach „Wirtschaftstheorie und -politik“ erweitert werden müssen und sogar in eine andere Struktur zu bringen sind, die es ermöglicht, das komplexe ökonomische System im Unterricht zu vermitteln. „Mit der vergleichenden Institutionentheorie gewinnen wir einen neuen Blickwinkel, der radikal anders ist als der der traditionellen ökonomischen Theorie bzw. Sozialwissenschaften. Es wurde gezeigt, daß ihr Charakteristikum die Verbindung von Institutionen, menschlichem Verhalten und Vergleich realistischer Alternativen ist. Sie bedient sich der ‚strengen‘ Analyse, ohne von der Mathematik erdrückt zu werden, und ist zugleich stark empirisch orientiert.“ (Frey zitiert nach Richter/Furubotn 1996, 508) Kurz gesagt: Das Herausragende bei den neuen Entwicklungen in der Volkswirtschaftslehre ist die tiefergehende Individualisierung des Denkansatzes, die höhere Komplexität bei der Durchführung der Analyse, die Vernetzung der Teilbereiche und die Verknüpfung mit anderen Wissenschaften.

Auch in der **Betriebswirtschaftslehre** ist die Entwicklung zur Behandlung von komplexen Systemen vorangeschritten. Der Psychologe Neuberger hat im Rahmen eines Vortrages zu den Grundpositionen der Betriebswirtschaftslehre folgenden Vergleich vorgenommen: „BWL hat zahlreiche Disziplinen angezogen; natürlich die heimlich bewunderte und gefürchtete VWL, aber auch Recht, Soziologie, Mathematik, Psychologie, Arbeitswissenschaft, Ethik, Philosophie usw. Es ist deshalb ein dem *genius loci* angemessener Vergleich, die BWL als Schweizer Armeemesser zu sehen: es hat Korkenzieher, Dosenöffner, Nagelfeile, Schraubenzieher, Säge usw. und natürlich eine Klinge. Das Schweizer Armeemesser ist nicht die Klinge oder Griff, sondern alles zusammen – und nicht nur deswegen ist es so praktisch und von daher hat es zurecht seinen guten Ruf!“ (Neuberger zitiert nach Aff 1997, 14) Diese Beschreibung der Betriebswirtschaftslehre als Vielfalt in Einheit wird nicht von allen Wissenschaftlern geteilt. Einigkeit besteht aber darin, dass sich die heutige Betriebswirtschaftslehre irgendwo zwischen zwei Polen einordnen lässt: Sie ist auf der einen Seite die Lehre vom Betrieb und auf der anderen Seite eine interdisziplinäre Managementwissenschaft. (vgl. Aff 1997, 15)

Historisch gesehen stand die Betriebswirtschaftslehre im deutschsprachigen Raum immer in besonderer Abhängigkeit zur Volkswirtschaftslehre. Die Entwicklung in der Betriebswirtschaftslehre ist in Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg von der Fragestellung geprägt, ob sie in erster Linie eine beschreibende, theoretische Wissenschaft sein soll oder ihr Schwerpunkt in der Gestaltung und

Anwendung liegt. Aus dieser Auseinandersetzung, die eng mit den Wissenschaftlern Rieger und Gutenberg sowie Schmalenbach und Mellerovicz verbunden war, entwickelte sich die theoretisch-erklärende und die anwendungsbezogene Betriebswirtschaftslehre, wobei der faktortheoretische Ansatz von Erich Gutenberg bis in unsere heutige Zeit auch starke Auswirkungen auf die Themenstrukturierung in den beruflichen Schulen hat, da dieser besonders im produktionstheoretischen Bereich eine Verbindung zur Volkswirtschaftslehre herstellt und die Unternehmung in Bereichen (Produktion, Absatz, Finanzen) getrennt darstellt und analysiert. (vgl. Witte 1998, 733 ff.)

Günther Schanz (1997, 555 ff.) und Eberhard Witte (1998, 731 ff.) heben in ihren Darstellungen in hervorragender Weise hervor, dass alle in den letzten Jahrzehnten entwickelten betriebswirtschaftlichen Ansätze interdisziplinär gestaltet wurden und immer einen Schwerpunkt gelegt haben. Die besonders prägenden Richtungen der neuen Betriebswirtschaftslehre sind: die entscheidungsorientierte und verhaltenswissenschaftliche, die marketing- und wirtschaftsinformatikorientierte, die systemorientierte Betriebswirtschaftslehre sowie der Neue Institutionalismus mit verhaltenstheoretischer Grundorientierung.

Ein entscheidender Schritt in die Richtung der heutigen Vorstellungen von Betriebswirtschaftslehre wurde durch den entscheidungsorientierten Ansatz von Edmund Heinen vollzogen, der mit seinen Beschreibungen zum beschränkt rationalen Entscheidungsverhalten von Individuen die Betriebswirtschaftslehre in die Sozialwissenschaften integrierte. Aber weder in den allgemeinbildenden noch in den für diesen Ansatz besonders geeigneten berufsbildenden Schulen wurden die Darstellungen des entscheidungsorientierten Ansatzes hinreichend berücksichtigt, obwohl er sich nach heutigem methodischen Verständnis besonders für den fallorientierten Schulunterricht eignen würde.

Ein weiterer integrativer Ansatz ist der Marketingansatz. Er beinhaltet verhaltenswissenschaftliche und systemtheoretische Aspekte. Da Marketing als absatzbezogene Denkhaltung in erster Linie erfolgsorientiert ausgerichtet ist, kann hierdurch nur eine Facette der Betriebswirtschaftslehre dargestellt werden. Im Gegensatz zum systemorientierten Ansatz haben die marketingorientierte und die wirtschaftsinformatikorientierte Betriebswirtschaftslehre einen schnelleren Einzug in die Teilgebiete des Unterrichts der beruflichen Schulen gefunden. So wurde ein Fach Datenverarbeitung eingeführt und die Wirtschaftslehre um Marketingansätze erweitert bzw. teilweise sogar ein Fach „Marketing“ neu erprobt. Diese grundsätzlich positiv zu bewertende Entwicklung könnte zwei Ursachen haben: Zum einen gibt es in beiden betriebswirtschaftlichen Themenbereichen Inhalte, die den Unterricht für Lehrende und Lernende besonders attraktiv machen. Hierfür dürften Themen wie z. B. die Tabellenkalkulation in Datenverarbeitung und die Werbung im Fach „Marketing“ stehen. Zum anderen konnten die kaufmännischen Berufsschulen allein durch die Anschaffung von Datenverarbeitungsgeräten ihre Bedeutsamkeit im Vergleich zu gewerblichen Berufsschulen hervorheben, da auch hier die neuste Computerhard- und software Anwendung fand. Zusammengefasst betrachtet, versuchten die Berufsschulen mit der Anschaffung von Computern Profil zu gewinnen.

Im systemorientierten Ansatz von Hans Ulrich (1995, 161 ff.) werden soziologische-systemtheoretische Entwicklungen aus dem Bereich der Kybernetik mit Hayeks Ansatz von der

„spontanen Ordnung“ verbunden. Unternehmen werden als „produktive soziale Systeme“ bezeichnet, und die Führung dieser Systeme wird „Management“ genannt. In erster Linie geht es um die Unternehmensführungslehre und nicht allein um die Führung der Mitarbeiter, da Letzteres nur einen Teilbereich der Betriebswirtschaftslehre darstellt, der durch die Personalmanagementlehre beschrieben wird. „Nicht das Verhalten von Menschen, sondern das Verhalten sozialer Systeme ist Gegenstand der BWL.“ (Aff 1997, 30) Mit der Unternehmensführungslehre wurden Methoden entwickelt, die Wirkungszusammenhänge in Systemen aufzeigen und es ermöglichen, Probleme aus verschiedenen Sichtweisen zu analysieren. Die „produktiven sozialen Systeme“ werden in Beziehung zu ihrer Umwelt analysiert. Wie in den technischen und medizinischen Wissenschaften sieht Ulrich die Aufgabe seiner systemorientierten Betriebswirtschaftslehre darin, die sich aus der Praxis ergebenden Problemsituationen zu analysieren. (vgl. Ulrich 1995, 166)

Für den Unterricht im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - scheint dieser Ansatz besonders geeignet zu sein, da er den engen entscheidungsorientierten Ansatz um den Bezugsbereich „Umwelt“ erweitert und das lineare ökonomische Denken als Spezialfall definiert. Hierdurch ist es möglich, Wechselwirkungen aufzuzeigen, zirkuläre Prozesse darzustellen und vernetztes Denken zu üben (vgl. Probst/Gomez 1991, 11 ff.). Wie in der Technik und Medizin lassen sich Regelsysteme darstellen und Veränderungen untersuchen. Bei all diesen positiven Eigenschaften muss aber darauf hingewiesen werden, dass die Leistungsfähigkeit der Systemtheorie und Kybernetik nicht überschätzt werden sollte, da innerbetriebliche Abläufe und Strukturen durch die Betrachtungen des Umfeldes in den Hintergrund treten könnten (vgl. Schanz, G. 1997, 558).

Obwohl die entscheidungs- und systemorientierten Ansätze immer noch die Schwerpunkte der betriebswirtschaftlichen Forschung und Lehre bilden, sind die volkswirtschaftlichen Erkenntnisse der Neuen Institutionenökonomie nicht ohne Wirkung geblieben. Hierdurch hat sich die Betriebswirtschaftslehre zu einer Wissenschaft des Neuen Institutionalismus mit verhaltenstheoretischer Grundorientierung entwickelt. Diese nutzt die Erkenntnisse der Psychologie (einschließlich der Sozialpsychologie) und der Volkswirtschaftslehre für die Beantwortung der zentralen Frage, warum es Unternehmen gibt, nach welchen Gesetzmäßigkeiten sie funktionieren und in welchen Beziehungen sie mit der Umwelt stehen. Durch diesen integrierenden Ansatz konnten die verschiedensten Teilgebiete der Mikroökonomie und der Betriebswirtschaftslehre miteinander verknüpft werden. Bei diesem neuen Ansatz „handelt es sich zum Teil um die Übersetzung gesicherten Fachwissens in die Sprache der Institutionenökonomie und insoweit lediglich um eine neue Schreibweise. Jedoch gelingt dadurch die Zurückführung konkreter Erklärungsansätze auf den gemeinsamen Grundsatz des Rationalprinzips (Axiomatisierung).“ (Witte 1998, 738) Die Beziehungen zwischen der Volks- und der Betriebswirtschaftslehre sind damit so eng geworden, „dass im Grunde genommen eine völlige Integration denkbar (und im übrigen auch: wünschenswert) erscheint. Das Motto ‚zurück zu den Klassikern‘ der Nationalökonomie, die (wie etwa *Adam Smith*) in Wirklichkeit umfassend denkende Sozialwissenschaftler waren, könnte dabei wegweisend sein.“ (Schanz 1997, 561) Wenn es gelänge, diesen Ansatz in das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zu übertragen, dann könnten die im Abschnitt 2.3.2

beschriebenen Probleme in den Fächern „Wirtschaftstheorie und -politik“ und „Rechnungswesen“ beseitigt werden.

Insgesamt sind sowohl die Betriebs- als auch die Volkswirtschaftslehre interdisziplinärer geworden. Neubergers trefflicher Vergleich der Betriebswirtschaftslehre mit dem Schweizer Armeemesser sollte Anregung für eine neue inhaltliche und strukturelle Ausrichtung des Faches „Wirtschaftstheorie und -politik“ sowie besonders des Faches „Rechnungswesen“ im **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - sein. Hierbei wird es nicht ausreichend sein, wenn der Leistungskurs „Wirtschaftstheorie und -politik“ und der Grundkurs „Rechnungswesen“ durch die Methodik des Projektunterrichts ergänzt werden. Solange der „Wirtschaftsunterricht“ nicht die Neue Institutionenökonomie mit den entscheidungs-, verhaltens- und systemorientierten betriebswirtschaftlichen Ansätzen vereint, wird er keine bildende Funktion übernehmen können. „Der Viel-Lerner wird zum Nichts-Wisser. Die Anhäufung von Informationen versperrt den Blick auf das Ganze.“ (Westphalen 1994, 1359) Die bereits eingangs zitierte Buchüberschrift von Frey (1990), „Ökonomie ist Sozialwissenschaft“, trifft den Kern der Veränderungen in den Wirtschaftswissenschaften. Auf diese muss das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - reagieren. In den ökonomiebezogenen Lehrplänen sollten sowohl einseitige fachwissenschaftliche als auch veraltete berufsbezogene Betrachtungsweisen beseitigt werden. Es gilt, die betriebs- mit den volkswirtschaftlichen Inhalten stärker zu verknüpfen. Die Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sollten Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, über komplexe ökonomische Systeme erwerben.

Dass in den deutschen Wirtschafts- und Fachgymnasien noch erhebliche ökonomische Bildungsdefizite vorhanden sind, macht die empirische Untersuchung von Klaus Beck (1993 und 1997) deutlich. In einer vergleichenden Untersuchung von Schülerinnen und Schülern an Realschulen, Gymnasien, Wirtschaftsschulen, Wirtschaftsgymnasien, Auszubildenden im Einzelhandel, Bank-, Industrie- und Versicherungswesen hatte er Tests eingesetzt, die die Leistungen und Fähigkeiten im ökonomischen Bereich messen sollten. Im Rahmen dieser Untersuchungen hat Klaus Beck die ökonomische Analysekompetenz mit der allgemeinen Intelligenz verglichen und kommt zu dem Ergebnis, dass Jugendliche aus Wirtschaftsschulen und -gymnasien im Vergleich zu Realschulen und allgemeinen Gymnasien eine nicht wesentlich bessere ökonomische Analysekompetenz besitzen und dass diese insgesamt auch nicht besonders hoch ist. (vgl. ebd. 1997, 60f.)

Für die moralische Urteilskompetenz im ökonomischen Bereich zeigt sich, dass die Lernenden der Wirtschaftsgymnasien ebenfalls keine besseren Ergebnisse als Jugendliche der allgemeinen Gymnasien erzielen. (vgl. ebd. 1997, 64) Beck stellt auch fest, dass es den Lernenden an Wirtschaftsgymnasien aufgrund der fehlenden Berufserfahrung an der Erkenntnis mangelt, dass ihr Schulwissen wenig verwertbar ist. Positiv ist dagegen, dass die Lernenden im Wirtschaftsgymnasium eine große Bereitschaft zeigen, ihre geringen Kenntnisse im ökonomischen Bereich zu verbessern. (vgl. ebd. 1997, 62 ff.) Becks Analyse müsste für die Fachgymnasien - wirtschaftlicher Zweig - in Schleswig-Holstein sicherlich mit Bezug auf die Unterschiede zwischen Fach- und Wirtschaftsgymnasien in den einzelnen Bundesländern tiefergehend analysiert werden, tendenziell dürften die Untersuchungsergebnisse auf

das schleswig-holsteinische Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - übertragbar sein.

Entsprechend den Vorgaben der Kultusministerkonferenz zur gymnasialen Oberstufe (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 c, 3 ff.) sollten im Fachgymnasium die Berufs- und Studierfähigkeit gefördert werden. Die Berufsfähigkeit beinhaltet die Entfaltung der Fähigkeit zur Berufswahl, berufsorientierende Kenntnisse und besonders auch die Motivation zur Berufswahl und zur Berufstätigkeit. Die Studierfähigkeit beinhaltet die Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung und eine Wissenschaftspropädeutik im ökonomischen Bereich sowie die Motivation zum Studium (siehe auch Abschnitt 2.3.1). Während die Berufs- und Studienmotivation in enger Beziehung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung stehen (siehe auch Unterkapitel 3.1), betreffen die anderen genannten Bereiche das Denken und Handeln der Lernenden in komplexen ökonomischen Systemen. Die Entwicklung von Studierfähigkeit und die Vermittlung von Wissenschaftspropädeutik erfordern aber auch eine kritische Auseinandersetzung mit den komplexen ökonomischen Systemen. **Daher sollten die Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nicht nur die bereits genannten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten über komplexe ökonomische Systeme erwerben, sondern müssen sich auch kritisch mit den komplexen ökonomischen Systemen auseinandersetzen, um Einsichten und Werthaltungen in diesem Bereich zu entwickeln.**

↳ Durch dieses Unterkapitel sollte deutlich geworden sein, dass die neueren Entwicklungen in der Volks- und Betriebswirtschaftslehre im Unterricht des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - zu berücksichtigen sind, da sie den Lernenden die Strukturen des Fachgebietes besser erschließen und gleichzeitig Hilfe für das Verständnis von alltäglichen ökonomischen Situationen vermitteln. Dafür sollten die Lernenden im Denken und Handeln in komplexen ökonomischen Systemen geschult werden und nicht nur ökonomisches Faktenwissen aufbauen. Durch die Verknüpfung mit Unterrichtsthemen aus den Bereichen Berufswahl sowie Arbeits- und Berufswelt könnte dieser Lernprozess noch weiter gefördert werden.

4 Inhaltsbezogene Anforderungen an eine neue Wirtschaftsbildung

Wenn die beiden primären Ziele fachgymnasialer Bildung darin bestehen, die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden an Beispielen aus der kaufmännisch-verwaltenden Arbeits- und Berufswelt zu fördern und ein Denken und Handeln in komplexen ökonomischen Systemen herbeizuführen, dann ist eine Reform dieses Schultyps dringend erforderlich. Diese muss sowohl inhaltlich als auch organisatorisch erfolgen. In diesem Kapitel werden die „elementaren Bausteine“ der inhaltlichen Struktur des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - beschrieben. Die Analyse der dafür geeigneten organisatorischen Strukturen erfolgt im fünften Kapitel.

Die inhaltlichen Strukturen des Unterrichts im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - werden von drei grundlegenden Fragen bestimmt:

1. Welches Bildungsverständnis bestimmt die Auswahl der Inhalte?
2. Welche Bedeutung hat die Berufsorientierung für diesen Schultyp?
3. Wie sollte eine profilgebende Wirtschaftsbildung aufgebaut sein?

Aus diesen Fragen lässt sich unmittelbar die dreigeteilte Struktur des vierten Kapitels ableiten. Die Überschriften der drei Unterkapitel enden jeweils mit einer konkreten Fragestellung, die durch zwei Extrempole umschrieben wird. Die beiden Positionen sind so angeordnet, dass der zuerst genannte Pol eher für eine enge und in sich geschlossene Ausprägung des jeweiligen „Bausteins“ steht, während der zweite Pol die offene und weniger restriktive Variante beschreibt. In Verbindung mit dem zweiten Kapitel kann nachgewiesen werden, dass das heutige Fachgymnasium dadurch charakterisiert ist, dass es bei allen sechs Kriterien einen Kompromiss zwischen den jeweiligen Polen eingegangen ist. Diese auf der Tradition aufbauende und fortentwickelte Profilierung zwischen den Polen ist neben seiner größten Stärke auch seine Schwäche, da sich tiefgreifende fachgymnasiale Veränderungen immer nur schrittweise einführen lassen und letztlich das gesamte deutsche Bildungssystem berücksichtigen müssen.

Zusätzlich ist zu beachten, dass zwischen den jeweiligen Extrempolen durchaus große Spielräume für Veränderungen vorhanden sind. Sie lassen sich in einer Analogie zu den Schieberegler einer Stereoanlage verdeutlichen. Die Regler erlauben unterschiedliche Positionen zwischen den Extrempunkten und stehen selten auf diesen. Die Veränderung eines Reglers hat zur Konsequenz, dass erst in Beziehung zur Position der anderen Regler ein bestimmter „Gesamtklang“ entsteht. Bereits die Verschiebung eines Reglers führt zu einer anderen „Musikwahrnehmung“. Ebenso verhält es sich mit den im Folgenden dargestellten Kriterien des Fachgymnasiums, bei denen Veränderungen in einem Bereich vor dem Hintergrund der anderen Bereiche zu betrachten sind. Erst die „Einstellung“ einiger Extrempositionen, die in dieser Arbeit als Pole bezeichnet werden, lässt den Hörer die vielfältigen Möglichkeiten erahnen. Dass die Veränderung einer Reglereinstellung nicht automatisch zu einem besseren „Gesamtklang“ führt, kann an der Einführung von Projekttagen dargestellt werden. Es ist

nicht ausreichend, wenn die Projektmethode vorgeschrieben wird, aber der inhaltliche Bezug zum Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sehr allgemein gehalten ist. So wurden in den letzten Jahrzehnten häufig auch Projekte aus dem Hobbybereich der Lehrenden gewählt, die nur einen geringen Bezug zu den beiden profilbildenden Zielen des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - hatten.

Die drei strukturgebenden Inhaltsbereiche sind daneben auch nach ihrer Bedeutsamkeit angeordnet. Das Bildungsverständnis (siehe Unterkapitel 4.1) ist der Ausgangspunkt für alle weiteren Überlegungen. Darauf aufbauend werden die inhaltliche Ausrichtung der Berufsorientierung (siehe Unterkapitel 4.2) und der Wirtschaftsbildung (siehe Unterkapitel 4.3) festgelegt.

4.1 Das Bildungsverständnis - Berufliche oder Allgemeine Bildung

Die Entwicklung eines fachgymnasialen Schulprofils beinhaltet die zentrale Frage, ob sich das Bildungsverständnis des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - mehr am Beruflichen oder mehr am Allgemeinen ausrichten sollte. Das schleswig-holsteinische Schulgesetz umgeht das Problem, indem es für die Fachgymnasien bestimmt, dass sie „durch berufsbezogene und allgemeinbildende Unterrichtsinhalte“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999 a, § 22 (1)) Bildung vermitteln sollen. In den fachgymnasialen Verordnungen und Lehrplänen findet aber keine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Verständnis und der Abgrenzung von „berufsbezogener Bildung“ statt. Auch die besonders in den 70er Jahren durchgeführten Bestimmungsversuche konnten keine schulisch verwertbaren Erkenntnisse hervorbringen (vgl. z. B. Deutscher Bildungsrat 1974).

Die Forderung nach einer neuen Wirtschaftsbildung für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - macht es notwendig, den Bildungsbegriff einzugrenzen, bevor eine tiefgehende Analyse der Wirtschaftsbildung erfolgen kann. **Bildung** wird allgemein für die gymnasiale Oberstufe durch die Beschreibung der Prinzipien „vertiefte allgemeine Bildung, Wissenschaftspropädeutik, Berufs- und Studierfähigkeit“ sowie im Besonderen durch Lehrpläne der jeweiligen Fächer näher bestimmt. Durch das Unterkapitel 2.3 sollte deutlich geworden sein, dass die Trias der Ziele für die unterrichtliche Umsetzung zu allgemein ist und daher konkretisiert werden muss.

Der Bildungsbegriff hat viele Facetten. Durch ihn werden sowohl Prozesse als auch Ergebnisse beschrieben. Für die schulische Anwendung versucht **Ludwig Huber** (1997 b), den Bildungsbegriff gegen einige andere Begriffe abzugrenzen und gleichzeitig durch Ergänzungen zu definieren:

- „*Lernen* ist Teil des Bildungsprozesses, aber nicht alles Lernen ist Bildung. Bei ihr geht es nicht nur um Erwerb von Wissen oder gar ‚Vielwissen‘, sondern um Verstehen, nicht nur um formales Lernen des Lernens, sondern um Aneignung eines für das Subjekt bedeutsamen Stücks Welt (der umgebenden Kultur) in einem Prozeß, durch den die Person als ganze sich entwickelt, eine andere wird.
- *Erziehung* - als ‚Hilfe zum Erwachsenwerden‘ (v. Hentig) - kann zwar Möglichkeiten der Bildung schaffen. Aber Bildung muß sich als Selbstbildung vollziehen, geht daher über Erziehung hinaus, und das ein Leben lang weiter.
- *Qualifikation* zielt auf die Verwendbarkeit der Person für bestimmte Zwecke. Mit ‚Bildung‘ wird hingegen der Anspruch der Person anerkannt, als Subjekt angesprochen zu werden, das zu sich selbst kommen will, und seine eigene Individualität zu formen, sich selbst zu verwirklichen sucht (soweit ohne Verletzung der entsprechenden Rechte anderer möglich). Das schließt nicht aus, daß Bildung im Ergebnis für viele Aufgaben eine bedeutsame Qualifikation darstellt.
- *Sozialisation* bedeutet den Prozeß, gesellschaftlich handlungsfähig zu werden; Schule hat daran mächtigen Anteil. Ein Prozeß der Bildung ist oder wird dies nur, insofern er der Person bewußt,

ggf. auch von ihr kritisch betrachtet und das sonst nur habitualisierte Verhalten begründet beibehalten oder verändert wird. (Bildung ist eben: nachdenklich verarbeitete Erfahrung).

- *Persönlichkeitsentwicklung* bezeichnet, rein formal, nur den Gegensatz zu Formung oder Bestimmung der Person ‚von außen‘, erlaubt ein rein individualistisches Mißverständnis. Bildung enthält demgegenüber auch eine Norm: Mündigkeit (vernünftige Selbstbestimmungsfähigkeit), die notwendig die Rücksicht auf die Mitmenschen und die Gestaltung vernünftiger Verhältnisse einschließt. (Bildung ist politische Bildung).

Mit dem Begriff ‚Bildung‘ ist also eine bestimmte Qualität von Lern- bzw. Entwicklungsprozessen gemeint. Als pädagogischer Zielbegriff bezeichnet er die Intention, diese so zu gestalten, daß Bildung möglich wird. Eine ‚Technologie‘, diesen Effekt zu gewährleisten, kann es nicht geben, wegen der Unverfügbarkeit des Subjekts und wegen der Komplexität der Prozesse nicht.“ (ebd., 344 f.)

Die Darstellungen von Huber ermöglichen zunächst eine Differenzierung und Systematisierung der Bildungsbegriffe. In diese Reihe sollte noch der Kompetenzbegriff eingefügt werden, der die vom Individuum zu entwickelnden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt und häufig den Qualifikationen gegenübergestellt wird. Für die unterrichtliche Umsetzung von fachgymnasialer Wirtschaftsbildung bleiben diese Begriffe jedoch noch zu vage.

Ein erster Konkretisierungsansatz ergibt sich durch die Darstellung der historischen Entwicklung des Bildungsbegriffes, aus dem ein inhaltlich-organisatorischer Bildungsbegriff abgeleitet werden kann. Dieses klassische Bildungsverständnis wird im Abschnitt 4.1.1 beschrieben. Daneben hat sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr ein neues Bildungsverständnis in den Vordergrund gedrängt, das sich verstärkt an den Lernenden orientiert und den psychologischen Abläufen beim Aufbau von Wissen nachgeht. Dieses Bildungsverständnis wird im Abschnitt 4.1.2 analysiert und mit dem inhaltlich-organisatorischen Bildungsverständnis kombiniert, damit die Frage geklärt werden kann, wie die fachgymnasiale Wirtschaftsbildung zu gestalten ist.

4.1.1 Das inhaltlich-organisatorische Bildungsverständnis

Der Bildungsbegriff ist im Laufe der letzten Jahrzehnte durch die unterschiedlichsten Bezeichnungen ersetzt, ergänzt und erweitert worden. **Heinz-Elmar Tenorth** beschreibt die historische Entwicklung des Bildungsbegriffes und unterscheidet zwischen Allgemeinbildung und allgemeiner Bildung (vgl. 1994, 10 f.). Der Begriff der „**allgemeinen Bildung**“ wird seit dem Ende des 18. Jahrhunderts unter der Frage erörtert, „welche Funktion öffentliche Erziehung für Individuen und Gesellschaften zukommt und wie man im Bildungswesen diese Erwartungen realisieren kann“ (ebd., 2). Es geht um die soziale Funktion von Bildung. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts wird unter dem Begriff der „**Allgemeinbildung**“ intensiver darüber diskutiert, was in Schulen in einem Kanon gelehrt werden

sollte. Darüber hinaus wird versucht, ein Persönlichkeitsideal zu bestimmen und es mit dem Kanon in Einklang zu bringen. Debatten über Persönlichkeitsideale stehen meist unverbunden neben der Analyse der sozialen Funktion von Allgemein- bzw. allgemeiner Bildung. (vgl. ebd., 2 ff.) Ausgangspunkt der folgenden Darstellungen sind nicht differenzierten Betrachtungen zwischen allgemeiner Bildung und Allgemeinbildung, sondern die Beschreibung der historischen Entwicklung des heutigen unterrichtlich umsetzbaren Bildungsverständnisses.

Die Ideen der Bildungsphilosophen, deren bekanntester Vertreter **Wilhelm von Humboldt** war, haben unser Bildungssystem so stark beeinflusst, dass die Schulen auch heute noch in allgemein- und berufsbildende Institutionen getrennt werden (siehe auch Abschnitt 2.1.2). Der Druck der Aufklärung bewirkte bei den Neuhumanisten eine Hinwendung zu den Bildungsidealen der Antike und verstärkte den Ansatz einer individuellen Persönlichkeitsformung durch Bildung. Allgemeinbildung wurde darüber hinaus mit dem Bild des Gelehrten verbunden. Die Universitäten erhielten dadurch den Status von allgemeinbildenden Institutionen, die beruflichen Bildungsinstitutionen wurden abgewertet und alle anderen nicht in diesem Sinne „klassischen“ Inhalte wurden gering geschätzt (vgl. Tenorth 1986, 12 f.). Bei dieser einseitigen Betrachtungsweise ist es nicht verwunderlich, dass bis in unsere Zeit immer wieder versucht wurde, den eigentlichen Kern des Allgemeinen vom Beruflichen zu trennen. Während durch Humboldts Ideen auf organisatorischer Ebene die Trennung der beiden Schulbereiche bis in die heutige Zeit vollzogen wurde, blieb die inhaltliche Bestimmung von Bildung weiterhin unklar.

Eduard Spranger (1928) veränderte Anfang des letzten Jahrhunderts Humboldts Ansatz dahingehend, dass er der Allgemeinbildung eine „grundlegende Bildung“ voranstellte, auf die dann eine Berufsbildung folgen sollte und aus der sich anschließend erst Allgemeinbildung entwickeln könnte. Vielfach wird in der Literatur nur von der Umkehrung der beiden Bildungsbegriffe gesprochen und nicht deutlich genug hervorgehoben, dass Spranger nicht die Berufsbildung an den Anfang stellt, sondern eine grundlegende Allgemeinbildung. Aber auch bei Spranger bleibt die Inhaltsdimension für die Schultypen weitgehend unklar.

Nach dem Zweiten Weltkrieg - besonders in den 60er und 70er Jahren - gewannen Bildungsersatzbegriffe an Bedeutung, die auch zu einer Auflösung der organisatorischen Trennung der beiden Schulbereiche führen sollten. So wurden z. B. besonders die allgemeine und berufliche Grundbildung und neue Schultypen, wie die Kollegschule und das Berufsgrundbildungsjahr, diskutiert und eingeführt. Ein wesentliches Ziel dieser Schulen war es, sich vom „Diktat“ des Allgemeinen in der Bildung zu trennen. (vgl. Derbolav 1983, 276 ff.)

Adolf Kell beschreibt ein Problem des Bildungsbegriffes, das unser Bildungssystem seit den von W. v. Humboldt angeregten Schulreformen beschäftigt. Er sieht in der „Zuordnung von Allgemeinbildung zu Kultur und von Berufsbildung zu Wirtschaft“ „ein typisch deutsches Denkmuster“ (1995 b, 145), das die Systematisierung von Schultypen und Bildungsinhalten beeinflusst und diese vermischt. Indem er in einem gesellschaftlichen Modell das Bildungs- und Beschäftigungssystem trennt, versucht er, die jeweiligen inhaltlichen Probleme darzustellen. Diese Trennung ist für die Situationsanalyse der

Berufsschule sicherlich sinnvoll, aber auf das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - kaum übertragbar, da eine Verbindung von Betrieb und Berufsschule nicht vorhanden ist und besonders inhaltliche Anknüpfungspunkte für die Beschreibung von Allgemeinbildung fehlen.

Saul B. Robinsohn gelingt es durch den situativen Ansatz, das historisch gewachsene Verständnis von Allgemeinbildung mit dem der Berufsbildung zu verbinden. Bildung wird danach als Persönlichkeitsentwicklung und Fähigkeit zur Bewältigung von Lebenssituationen verstanden (vgl. 1975, 13 ff.). Es besteht heute Einigkeit darüber, dass bildende Situationen nicht nur aus dem von W. v. Humboldt bevorzugten „antiken Bereich“ stammen müssen. Bildung kann sich auch an und in speziellen Situationen, also z. B. im Beruf entwickeln. Voraussetzung ist jedoch, dass das Individuum eine grundlegende Bildung zum Verständnis des Speziellen besitzt, d. h., es hat Kenntnisse in der deutschen Sprache und Rechtschreibung, damit es z. B. in Ergänzung mit erworbenen Rechtskenntnissen einen Kaufvertrag unter der moralischen Perspektive beurteilen kann. An diesem Beispiel wird deutlich, dass allgemeine und berufliche Bildung trennbar sind, diese aber gleichzeitig auch untrennbar miteinander verbunden sind. Dabei wird Allgemeinbildung aber nicht nur als Grundbildung verstanden, sondern sie ist auch nach erfolgreicher Analyse des Kaufvertrages zu einer allgemeinen Bildung auf höherer und speziellerer Ebene geworden. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass die Analyse eines Kaufvertrages nicht nur in beruflichen Lebenssituationen erforderlich ist. Denn der Beruf ist nur eine spezifische Bündelung von Tätigkeits- bzw. Qualifikationsmerkmalen zu einer organisatorischen Einheit (vgl. Nickolaus 1997, 185).

In Anknüpfung an Robinsohns Ansatz unterscheidet **Hans-Jürgen Albers** „Allgemein- und Spezialbildung“ und nicht „Allgemein- und Berufsbildung“. Diesen beiden Begriffen ordnet er vier unterschiedliche Lebenssituationen zu. Er geht davon aus, dass Spezialbildung sowohl in berufsspezifischen und berufsallgemeinen sowie in privaten und gesellschaftsrelevanten Lebenssituationen erzielt werden kann. So entwickelt ein Lernender z. B. durch den Besuch der Volkshochschule besondere Kenntnisse in Wirtschaftsenglisch, die er nur für einen privaten Besuch in London nutzen will. Er kann sich diese Kenntnisse aber auch für sein berufliches Fortkommen oder für seine tägliche Berufsarbeit aneignen. Albers gelingt es durch diese Systematisierung, die beiden eigentlichen, elementaren Kategorien der Bildung zu trennen. Die Allgemeinbildung differenziert er nach privaten, gesellschaftlichen und berufsallgemeinen Lebenssituationen. Berufsallgemeine Lebenssituationen schließen den Bereich der Berufsorientierung ein. Bildung wird durch das Modell von Albers als enge Verzahnung von allgemeinen und speziellen Lebenssituationen beschreibbar. (vgl. 1997, 231 ff.)

Diese Sichtweise verstößt nur insofern gegen Humboldts Ansatz, als dass sie nicht die „antike Bildung“ in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellt. Sie entspricht auch Sprangers Ansatz, da das Modell von Albers Sprangers Definition von grundlegender Bildung berücksichtigt, die Voraussetzung für die nachfolgende berufliche Bildung ist. Durch den erweiterten Lebenssituationsansatz von Albers wird aber auch deutlich, dass z. B. Kenntnisse über die Formulierung von Kaufverträgen nicht

nur für Auszubildende in der Berufsschule, sondern auch für die Lernenden in der gymnasialen Oberstufe notwendig sind.

Aus Sicht der Spezialbildung kann der gesamte Bereich der Allgemeinbildung auch als Komplex gesehen werden, der inhaltlich eine vorberufliche Bildung vermittelt, die spätestens in den allgemeinbildenden Schulen beginnt und in den Berufsschulen teilweise durch Fächer wie z. B. Deutsch und Religion fortgeführt wird. Vorberufliche Schulen wären demnach die Sonder-, Haupt-, Real-, Gesamtschulen und Gymnasien, die aber nicht völlig losgelöst von der Spezialbildung Inhalte vermitteln, da ihre Unterrichtsinhalte und Abschlüsse die Jugendlichen bereits in bestimmte Berufe lenken. So gehen die Jugendlichen, die Hauptschulen erfolgreich beenden, überwiegend in handwerklich-technische Berufe, ehemalige Realschüler und Realschülerinnen finden ihre Beschäftigung überwiegend in kaufmännischen sowie technischen Berufen und Abiturienten sowie Abiturientinnen beginnen ein Studium oder wählen eine Berufsausbildung in gesellschaftlich besonders anerkannten Bereichen.

Wie die bisherigen Darstellungen gezeigt haben, bereitet die inhaltliche Konkretisierung von „vertiefter Allgemeinbildung“ erhebliche Probleme, weil sie letztlich eine „Mittlerfunktion zwischen dem Bildungsziel/Lernziel und dem Bildungs- bzw. Lernergebnis“ (Albers 1997, 231) einnimmt. Wesentliche Überlegungen zu grundsätzlichen inhaltlichen und schulfachlichen Ausprägungen wurden ab den 80er Jahren u. a. von **Heinz-Elmar Tenorth** (1986), **Klaus Westphalen** (1988) und **Ludwig Huber** (1994) dargestellt. Sie haben die inhaltliche Bestimmung zunächst nicht über Unterrichtsfächer oder eine Zusammenfassung von Unterrichtsfächern vorgenommen, sondern entwickelten eine Systematik von elementaren Bereichen einer Allgemeinbildung, die die Voraussetzung für Spezialbildung ist.

Von der Qualifikationsfrage ausgehend, versucht Huber den Bildungsbegriff tiefergehend zu analysieren, in dem er zwischen Strukturen ober- und unterhalb von Fächern unterscheidet. Oberhalb der Fächer wird von allgemeinen Fähigkeiten und persönlichen Haltungen gesprochen. (vgl. Huber 1997 b, 340) Das Qualifikationsminimum, also unterhalb der Fächer, bezeichnet er wie auch Tenorth (vgl. 1994, 41) als basale Fähigkeiten bzw. Bildung. Tenorth und Westphalen systematisieren fast deckungsgleich allgemeinste inhaltliche Elemente, die eine basale bzw. allgemeine Bildung beschreiben. Ordnet man diese in ähnlicher Form wie Hans-Jürgen Albers, so lassen sich für den Lernenden zwei Bereiche erkennen. Der eine befasst sich mehr mit einer Bildung, die für das individuelle „Leben“ notwendig ist, und der andere Bereich, der gesellschaftsbezogene Aspekt, hebt mehr auf das Zusammenleben mit anderen Menschen ab. (vgl. Albers 1997, 231 ff.) Die Abbildung 3 beschreibt diese Systematik:

Abbildung 3: Inhalte der Allgemeinbildung

Allgemeinbildung				
Individuell			Gesellschaftlich	
Sprache	Systematik	Haltung	„Klassiker“	Schlüsselprobleme

Individuelle Allgemeinbildung beinhaltet die drei Komponenten „Sprache“, „Systematik“, und „Haltung“. „Sprachliche Bildung“ umfasst nicht nur die Muttersprache und weitere Fremdsprachen, sondern auch die natur- und gesellschaftswissenschaftlichen „Sprachen“. Hierzu zählen z. B. die Zahlensprache der Mathematik und die Fachsprache der Wirtschaft, deren Bedeutung besonders durch das Bankwesen hervortritt. Die Masse an Informationen macht es erforderlich, dass wir unser Wissen strukturieren, um es über spezielle Anwendungsbereiche hinaus einsetzen zu können. Zusätzlich sollten wir auch in der Lage sein, die Informationen zu verknüpfen und sie auf neue Anwendungsbereiche zu beziehen. In unserer komplexen von der Informationstechnologie geprägten Welt ist Zugangswissen für viele ein entscheidender Faktor geworden. Das ist der „systematische Teil“ der allgemein notwendigen Bildung. Diese von Klaus Westphalen (vgl. 1988, 342) bereits in ähnlicher Form beschriebene Einteilung sollte jedoch um den Bereich der „persönlichen Haltung“ ergänzt werden. In den letzten Jahrzehnten ist immer deutlicher geworden, dass allgemeine Bildung nicht nur darin bestehen kann, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln oder Lebenssituationen zu bewältigen, sondern es ist ebenfalls erforderlich, die eigene Entwicklung vor dem Hintergrund von ethischen und moralischen Kriterien selbstkritisch zu reflektieren und voranzutreiben (vgl. Biller 1994, 51 ff.).

Basale bzw. allgemeine Bildung hat aber auch eine **gesellschaftliche** Dimension. Diese beinhaltet die Gebiete der „Klassiker“ und „Schlüsselprobleme“. In allen Bereichen unseres Lebens gibt es „Gegenstände“ im weitesten Sinne, die schon immer diskutiert und analysiert wurden, weil sie einen besonderen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung geleistet haben. Sie werden hier als „Klassiker“ bezeichnet. So sind z. B. Kenntnisse der Arbeits- und Berufswelt sowie der Berufswahl ein zentraler Bestandteil für die Sozialisation von Jugendlichen. Die Meinungen und Erkenntnisse zu diesen „Klassikern“ mögen sich im Laufe der Zeit geändert haben, gleichwohl beinhalten die „Gegenstände“ einen zeitlosen Kern, der uns alle immer wieder beschäftigt. Neben diesen „großen Gegenständen der Vergangenheit, die ins Heute hineinwirken,“ (Westphalen 1988, 342) treten die herausragenden Probleme der Gegenwart und Zukunft, die Wolfgang Klafki als „Schlüsselprobleme“ (1993, 43 ff.) bezeichnet. Ein Beispiel aus dem Bereich der Wirtschaft wäre die Einführung des EURO. Diese Gegenstände sind im Gegensatz zu den „Klassikern“ nicht zeitlos, sind aber von gesellschaftlichem, herausragendem und aktuellem Interesse. Die Zuordnung von Themen zu den „Klassikern“ oder „Schlüsselproblemen“ ist nicht immer eindeutig. Die Arbeitslosigkeit ist ein Schlüsselproblem, das besonders gegen Ende des letzten Jahrhunderts hervorgetreten ist. Dieses Problem hat sich aber auch bereits zu einem „Klassiker“ mit einem zeitlosen Kern entwickelt.

Insgesamt liegt die grundlegende Schwäche dieser inhaltlichen Systematisierung in ihrer sehr allgemein gehalten Beschreibung von Bildung. **Hartmut von Hentig** gelingt es, das Problem sehr

deutlich darzustellen: „Diese sympathisch einfache ‚Matrix‘ löst freilich das Problem nicht, es bezeichnet das Problem: Welches sind die großen Gegenstände, die großen Zeitprobleme, die ‚unverzichtbaren‘ Vorstellungsbereiche – über das ‚z. B.‘ hinaus?“ (1980, 269) Für sein Bielefelder Oberstufen-Kolleg sieht v. Hentig nur die Lösung: „‚Allgemein‘ in Verbindung mit Bildung kann nicht mehr heißen ‚universal‘, sich auf alle bedeutenden Gegenstände erstreckend; ‚allgemein‘ kann auch nicht nur heißen, von allen gebildeten Menschen geteilt; ‚allgemein‘ kann nur heißen: Die Bemühung bezieht sich auf das, was an den Gegenständen oder Verfahren eine Verallgemeinerung zuläßt.“ (ebd. 1980, 268) Damit bleibt aber auch bei v. Hentig die Frage der konkreten Ausgestaltung der Wirtschaftsbildung in der Sekundarstufe II unbeantwortet.

Auch Albers Darstellungen zum Bereich der berufsalgemeinen und berufsspezifischen Spezialbildung können hierbei nicht weiterhelfen. **Johannes Baumgardt** beschreibt die allgemeinbildenden Schulen als Institutionen, „die auf den näheren und ferneren Eintritt in bestimmte Berufsfelder und Berufslaufbahnen zugeschnitten sind“ und will damit den Ansatz relativieren, dass diese Schulen eine „untere, mittlere bzw. höhere Allgemeinbildung“ vermitteln (1988, 65). **Karlwilhelm Stratmann** ordnet die Berufsbildung in sechs Bereiche, in denen die Fachgymnasien als weiterführende berufliche Schulen bezeichnet werden (vgl. 1979, 323). **Gustav Grüner** unterteilt letztlich die beruflichen Schulen in drei Ebenen und ordnet die Fachgymnasien einer Ebene zu, auf der höchstens berufliche Teilqualifikationen vermittelt und hauptsächlich auf den Besuch weiterführender Institutionen vorbereitet wird (vgl. 1979, 360 f.). Alle beschriebenen Systematisierungsversuche beziehen sich nur auf die bildungsorganisatorische Einordnung des Fachgymnasiums und vernachlässigen inhaltsbezogene Darstellungen.

Die Ursache dürfte darin liegen, dass die Spezialbildung immer auf der oben beschriebenen Allgemeinbildung aufbaut und sie durch Themen aus dem beruflichen Bereich erweitert. Daher lassen sich Inhalte nicht allgemein für alle Fachgymnasiumstypen darstellen, sondern müssen für jeden Schultyp fachindividuell und mit Bezug auf den Lernenden abgeleitet werden.

↳ Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass der Dualismus zwischen Denken und Handeln sowie Allgemein- und Berufsbildung bis heute nicht gelöst wurde. Für den schulischen Unterricht konnte weder inhaltlich noch organisatorisch ein praktikables Konzept entwickelt werden. Brauchbare Ansätze finden sich bei Spranger, der davon ausging, dass alle Lernenden eine grundlegende Bildung benötigen, die aller Bildung vorausgeht. Es besteht heute weitestgehend Konsens darin, dass berufliche Bildung als Teil der Spezialbildung nur ein besonderer, inhaltlicher Aspekt allgemeiner Bildung ist (vgl. Dibbern 1993, 8).

In Verbindung mit Robinsohns Lebenssituationsansatz wird deutlich, dass sich Bildung erst durch die Erörterung von praktischen Problemen entwickeln kann. Bildung vollzieht sich stufenlos in allgemeinen und speziellen Lebenssituationen. Die von Huber, Klafki, Tenorth und Westphalen vorgenommene und hier erweiterte Systematisierung macht die einzelnen Bereiche von Allgemeinbildung deutlich

und gibt erste Hinweise für die Entwicklung der Kernbestandteile eines Kanons. Für eine schultypbezogene Darstellung sind darüber hinaus fachdidaktische Aussagen und Kenntnisse der individuellen Informationsverarbeitung von Lernenden erforderlich.

4.1.2 Das pädagogisch-psychologische Bildungsverständnis

Wenn allgemeine inhaltliche Fixierungen von Bildung und organisatorische Einordnungen des Schultyps die im dritten Kapitel beschriebenen Ziele, Erweiterung der Persönlichkeitsbildung und Vermittlung einer systemorientierten komplexen ökonomischen Bildung, nur bedingt einlösen können, dann muss nach weiteren geeigneten Instrumentarien gesucht werden, die eine unterrichtliche Konkretisierung erlauben. Die neueren Entwicklungen und Erkenntnisse in der pädagogischen Psychologie bieten eine Möglichkeit, die wenig ertragreichen Diskussionen über Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen, um Anteile von materialer und formaler Bildung oder handlungsorientierte Methoden zu verlassen und sich intensiver mit dem Problem der Entwicklung und dem Aufbau von Wissen bei den Lernenden zuzuwenden. Bisher wurde in dieser Arbeit Bildung primär als eine Kategorie des Seins, also als notwendige Voraussetzung menschlicher Existenz, angesehen. Im Folgenden erfolgt eine Konkretisierung mit Bezug auf die Informationsverarbeitung der Schülerinnen und Schüler. Mit anderen Worten: Welche Wissensstrukturen müssen die Lernenden entwickeln, damit sich ihre Persönlichkeit und ihr Denken und Handeln in komplexen ökonomischen Systemen weiterentwickeln können?

Zu dieser Frage lassen sich gegenwärtig in der pädagogischen Psychologie zwei Lehrmeinungen unterscheiden, die durch Abbildung 4 schematisch dargestellt werden (vgl. Dubs 1995 a, 22):

Abbildung 4: Pädagogisch-psychologische Lehr-/Lerntheorien

Objektivismus			Subjektivismus			
Behaviorismus	Kognitiver Behaviorismus	Traditioneller Kognitivismus	Exogener Konstruktivismus	Kon-	Dialektischer Konstruktivismus	Endogener Konstruktivismus

In den traditionellen objektivistischen Theorien sind Lernen und Denken in erster Linie vom „Input“ abhängig. In diesen Ansätzen wird davon ausgegangen, dass es ein allgemeingültiges Wissen gibt, mit dem sich die „Welt“ erklären lässt. Die Hauptaufgaben der Lehrenden sind die Vermittlung von Wissen und die Gestaltung von Lernprozessen. (vgl. Dubs 1995 a, 22 ff.)

Neuere subjektivistische Theorien beschreiben dagegen die mentale Eigenaktivität des Lernenden als entscheidenden Faktor für Wissenserwerb. Bei diesen sogenannten konstruktivistischen Ansätzen wird

in den extremsten Ausprägungen davon ausgegangen, dass es kein allgemeines Wissen gibt, sondern dass sich jeder Mensch die Wirklichkeit anders „konstruiert“. Die Aufgabe der Lehrenden wird darin gesehen, dass sie den Lernenden Erfahrungsmöglichkeiten verschaffen, in denen sie ihr Wissen selbst aufbauen können. Im Mittelpunkt der konstruktivistischen Theorien stehen die Wechselwirkungen zwischen Lernenden und Inhalten. Diese Ansätze sind in letzter Zeit durch die Diskussion um das selbstgesteuerte Lernen in den Vordergrund der pädagogisch-psychologischen Forschungen gerückt. (vgl. Bönsch 1991, 62 ff. und Dubs 1995 a, 22 ff.)

In dieser Arbeit werden die Extrempositionen der beiden Lehrmeinungen vernachlässigt und die aneinander grenzenden subjektivistischen und objektivistischen Theorien, der traditionelle Kognitivismus und der exogene Konstruktivismus, als übergangsloses System verstanden, das das Lernen und Lehren am besten erklärt. Diese in der Literatur häufig anzutreffende Theoriesynthese (vgl. z. B. Mietzel 1998, 178 ff.; Fortmüller 1997, 5 ff. und Dubs 1995 a, 39 ff.) hat den Vorteil, dass sie eine breitere Erkenntnisbasis hat und genügend Raum für didaktisch-methodische Entwicklungen lässt.

Wenn gefragt wird, was Schule vermitteln soll, so wird häufig eine Aneinanderreihung von Wissen beschrieben, weil damit die Hoffnung verbunden wird, dass die Lernenden durch Wissensanhäufung Allgemeinbildung erfahren. Aber dieses sogenannte Faktenwissen ist nur der Teil des Wissens über Elemente, das von dem Lernenden nicht mit anderen Elementen verknüpft wurde und damit zukünftiges Problemlösen nicht ermöglicht. Die Beschreibung des individuellen Wissenserwerbs erfordert zunächst einige grundsätzliche Definitionen. **Wissenserwerb** ist die interne Abbildung, Verarbeitung und Speicherung von Erfahrung, die auf äußeren Einflüssen basiert. „Wissen ist nicht nur Voraussetzung, sondern auch Folge von Lernen, Denken und Problemlösen.“ (Friedrich/Mandl 1992, 18) **Lernen** ist der Erwerb und die Veränderung von Wissen und Fertigkeiten. Lernen schließt Denkprozesse und häufig auch Problemlösungsprozesse ein. **Denken** wird meist als eine individuelle kognitive Tätigkeit beschrieben und ist vom Lernen im Einzelfall kaum unterscheidbar. **Problemlösen** ist Denken in Richtung auf ein bestimmtes Ziel und kann auch Phasen des Wissenserwerbs einschließen. (vgl. Friedrich/Mandl 1992, 4 ff.) In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die menschliche Kognition auf dem Informationsverarbeitungsparadigma basiert, d. h. dass Umweltreize zu Aktionen in einem modular strukturierten Gehirn führen. (vgl. Mietzel 1998, 181 ff.)

Die heutigen Theorien des Wissenserwerbs unterscheiden zwischen Faktenwissen und Strukturwissen. Im Gegensatz zum Strukturwissen fehlt beim Faktenwissen meistens die Kenntnis über seine Nutzung. Daher ist es im praktischen Einsatz kaum verwertbar. **Strukturwissen** erlaubt dagegen häufiger den Transfer und kann in drei Wissensbereiche unterschieden werden:

- Im **deklarativen Wissen**, das auch Begriffswissen genannt wird, werden Begriffe, Objekte und Ereignisse in Schemata und Netzwerken strukturiert. Deklaratives Wissen ist nicht die Anhäufung von Detail- und Faktenwissen in speziellen Bereichen, sondern es handelt sich dabei um Schemata und Netzwerke, die auch später noch um neues Wissen erweiterbar sind. (vgl. Mietzel 1998, 182 ff.)

- **Prozedurales Wissen**, das auch Verfahrenswissen genannt wird, bezieht sich auf Prozeduren/Verfahren, die zur Anwendung, Konstruktion und Veränderung von Wissen nutzbar sind. Hierbei handelt es sich meistens um „Wenn-Dann-Beziehungen“, die in Form von Denkplänen, die auch Verfahrensstrukturen oder Strategien genannt werden, gespeichert sind. Prozedurales Wissen entwickelt sich nur im Rahmen von praktischen Denk- und Problemlöseprozessen, wie z. B. wiederholte Übungen zum Kontoabschluss in Buchführung. Empirische Untersuchungen belegen, dass Experten über ein tieferes deklaratives und prozedurales Wissen als Novizen verfügen. (Dubs 1995 a, 166 ff.). Wer Probleme lösen will, muss aber „sowohl über effektive Suchstrategien als auch über Wissen im jeweiligen Inhaltsbereich verfügen. ... Oder, um es mit einer Metapher auszudrücken: Ohne Wolle kann man nicht stricken!“ (Friedrich/Mandl 1992, 19)
- **Konditionales Wissen**, auch Bedingungswissen genannt, beinhaltet die Umstände, unter denen eine Handlung oder ein Denkvorgang durchzuführen ist. Für diesen Wissensbereich wird unterstellt, dass der Einsatz von Strategien meist auf bestimmte Situationen begrenzt ist. (vgl. Dubs 1995 a, 166 ff.) Es ist eine notwendige Bedingung, dass deklaratives und prozedurales Wissen vorhanden sind. Wenn aber die Anwendungsbedingungen für deklaratives bzw. prozedurales Wissen nicht deutlich gemacht wurden, ist ein Transfer auf veränderte Situationen nicht möglich. Erst durch die Kenntnis der Anwendungsbedingungen wird Faktenwissen zu Strukturwissen (vgl. Dubs 1995 a, 185 f.).

Durch die empirische Forschung konnte nachgewiesen werden, dass es dem Lernenden erst durch die Bearbeitung von Problemen möglich ist, die beiden letztgenannten Wissensarten weiterzuentwickeln. Für einen hohen Lernerfolg ist dieser Prozess jedoch nur eine notwendige Bedingung. Es zeigte sich, dass **metakognitives Wissen**, also Kenntnisse und Fertigkeiten über das Lernen lernen und die Selbstmotivation, die Leistungsfähigkeit der Lernenden erheblich steigert. (vgl. Friedrich/Mandl 1992, 14 ff.) Hieran knüpfen die oben beschriebenen konstruktivistischen Theorien an und sehen besonders bei leistungsfähigeren Schülerinnen und Schülern in der Förderung der Selbstorganisation der Lernenden die Lösung für einen gesteigerten Wissenserwerb. Es muss beachtet werden, dass ein allgemeines Lernen lernen, also ohne besondere inhaltliche Verknüpfung erfolglos bleibt. „Platon ... definierte Lernen als ‚weiser werden in Bezug auf das, was einer lernt‘.“ (Platon zitiert nach Westphalen 1994, 1360) Dieser Satz sollte ergänzt werden auf weiser werden in Bezug auf das, was *und wie* einer lernt.

Mit diesen kurzen Darstellungen zum Wissenserwerb sollte deutlich geworden sein, dass nur über ein differenziert ausgeprägtes Strukturwissen Bildung entwickelt werden kann. Für die Anwendung in neuen **Problemsituationen** muss das Strukturwissen mindestens aus deklarativem und prozeduralem Wissen bestehen. Auch wenn diese Strukturen vorhanden sind, gibt es weitere Probleme:

- Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass dieselbe Situation von mehreren Personen unterschiedlich wahrgenommen wird (Friedrich/Mandl 1992, 22).

- Die spontane Übertragung von in der Schule gelerntem in private oder berufliche Situationen ist eher selten. „Die Nutzung des Wissens wird erleichtert, wenn es in Situationen erworben wird, die mit den beabsichtigten Nutzungskontexten im Zusammenhang stehen“ (vgl. Dubs 1995 a, 185).
- Die Entwicklung von Strukturwissen führt bei den Lernenden nicht unbedingt zu einer besseren Vorbereitung auf das Berufsleben. „Je allgemeiner eine Regel oder Strategie ist ..., um so geringer ist ihr Beitrag zur Lösung anspruchsvoller inhaltlicher Probleme.“ (Weinert 1994, 2) Die Gebundenheit von Lern- und Denkstrategien an spezifische Inhalte macht es erforderlich, dass über eine Steigerung des Transferrate nachgedacht wird. Grundsätzlich gilt: Die Transferweite von deklarativem Wissen ist höher als die von prozeduralem Wissen. Aber wegen der Anwendungsvorgaben ist eine Übertragung von prozeduralem Wissen erfolgreicher als bei deklarativem Wissen, da dieses auf verschiedene Situationen ansprechen kann. (vgl. Friedrich/Mandl 1992, 20 f.)

Für das **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - sind damit zwei Bereiche weitergehend zu beschreiben:

- der inhaltliche Bereich, der die berufsbezogene Wirtschaftsbildung umfasst und der in den beiden folgenden Unterkapiteln behandelt wird, sowie
- der organisatorische Bereich, in dem die unterrichtliche Umsetzung beschrieben wird und bei dem es letztlich um die Frage geht, ob ein problem- oder fachgesteuerter Unterricht den Wissenserwerb fördert.

↪ Eine der wesentlichsten Aufgaben der pädagogischen Psychologie besteht darin, Erkenntnisse zu gewinnen, wie die Transferrate von deklarativem und prozeduralem Wissen gesteigert werden kann. Durch beide Abschnitte sollte deutlich geworden sein, dass eine scharfe Trennlinie zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung nicht gezogen werden kann und dass der Bildungsbegriff eine Vielzahl von Facetten beinhaltet, von denen hier nur der Inhaltsbereich und der Wissenserwerb tiefergehend beschrieben wurden. „Bildung ist das, was bleibt, wenn man alles vergessen hat, was man lernen mußte“ (Tenorth 1994, 130). Mit dieser Verknüpfung von Bildung und Lernen gelingt es Tenorth, indirekt auf die Bedeutsamkeit des Wissenserwerbs hinzuweisen.

Eindimensionales Wissen ist Bereichs- und Faktenwissen. Es ist wichtig, aber nicht ausreichend. Zweidimensionales Wissen beinhaltet Struktur- und Verfahrenswissen. Dreidimensionales Wissen beinhaltet darüber hinaus die Sinnebene. Nicht Vielwisserei, sondern die Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen ist Bildung. Wenn jemand in einer der für unsere Zeit typischen Fernsehsendungen, in denen Wissen abgefragt wird, alle Fragen beantworten kann, ist er nach der hier vertretenen Auffassung nur gebildet, wenn er auch Zusammenhänge, Systematiken und begründete Beurteilungen abgeben könnte. Die wertfreie Unbestimmtheit des neuzeitlichen Bildungsbegriffs ist abzulehnen. Lernen muss sich wertverbunden Bildung nähern, statt immer mehr Wissen anzuhäufen (vgl. Westphalen 1994, 1360).

Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - kann nur gebildete Jugendliche hervorbringen, wenn der Schwerpunkt der Betrachtungen nicht auf einer der beiden Extrempole aus der Überschrift des Unterkapitels 4.1, Berufliche oder Allgemeine Bildung, gelegt wird, sondern wenn nach den in diesen Abschnitten entwickelten Vorstellungen ein Bildungsverständnis zwischen den beiden Polen gesucht wird. „Wer Bildung ermöglichen will, wird

- den Anspruch des Subjekts auf Selbstbestimmung und Individualität berücksichtigen, damit auf möglichste Selbststeuerung oder Mitgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse und auf Eröffnung individueller Lernwege und Arbeitsvorhaben achten;
- nach die ganze Person berührenden Lernsituationen, Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten und sie herausfordernden Aufgaben suchen;
- Vertiefung in einen Prozeß, Verweilen bei der Sache, Nachdenken über die Erfahrung ermöglichen, insgesamt also: Muße einräumen;
- Situationen suchen, in denen Verständigung zwischen den (verschiedenen) Individuen über gemeinsame Angelegenheiten, Erfahrungsaustausch, Erklärung und Begründung von Urteilen bzw. Entscheidungen, Zusammenarbeit zur Problemlösung nötig ist.“ (Huber 1997 b, 344 f.)

4.2 Die Berufsvorbildung - Berufs- oder Berufswahlvorbereitung

Im Unterkapitel 4.1 wurde für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - die grundlegende Ausrichtung seines Bildungsverständnisses beschrieben. Dieses wird inhaltlich durch seine spezielle Wirtschaftsbildung (siehe Unterkapitel 4.3) und durch die Berufsorientierung, die in diesem Unterkapitel erläutert wird, tiefergehend beschrieben. Mit der Berufsorientierung, die häufig auch **vorberufliche Bildung** oder **berufliche Vorbildung** genannt wird, ist hier der Bereich des Übergangs vom überwiegend allgemeinbildendem Schulsystem in das Beschäftigungssystem charakterisiert. Für einen erfolgreichen Übergang in das Beschäftigungssystem benötigen auch die Lernenden des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - berufsvorbildenden Unterricht.

Durch berufsvorbildenden Unterricht wird **Berufsaufklärung** betrieben. Dieser Begriff hat sich in der Tätigkeit der Arbeitsämter mit den Jugendlichen als wenig geeignet erwiesen und wurde daher durch den Terminus **Berufsorientierung** ersetzt. Dieser wiederum wird in der fachwissenschaftlichen Literatur leider unterschiedlich definiert. Einerseits wird er ausschließlich als Berufswahlvorbereitung interpretiert: „Bei der Berufsorientierung im Unterricht geht es also um die Motivierung und Befähigung des Schülers zur individuellen Berufswegplanung: der einzelne Jugendliche ist betroffen bzw. betroffen zu machen.“ (Dibbern 1993, 24 f.) Leitziel dieses Prozesses ist die Verwirklichung der individuellen „Berufswahlreife“ (Dibbern 1993, 26). Andererseits wird darüber hinaus häufig begrifflich auch die berufsspezifische Bildung mit erfasst. Johannes Ermert und Horst Friedrich bezeichnen daher die Einbeziehung berufsspezifischer Fächer und Bildungsgänge als **Berufspropädeutik** (vgl. Ermert/Friedrich 1990, 1).

In dieser Arbeit wird **Berufsvorbildung als Oberbegriff** definiert, der die Themengebiete **Berufswahlvorbereitung** sowie die **Einführung in die Arbeits- und Berufswelt** beinhaltet. Berufsvorbildung muss die Lernenden zur individuellen Berufswegplanung motivieren, d. h. sich mit der Ausbildungs-, Studien- und Berufswahl kritisch auseinander zu setzen (vgl. Dederling 1994, 268 ff. und Egloff 1998 a, 87). Es dürfte kein Zweifel darüber bestehen, dass die Berufsvorbildung der Berufsausbildung, also auch dem Studium, vorausgeht. Ziel der Berufsvorbildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - ist, dass die Lernenden befähigt werden, erste Berufswahlentscheidungen vor dem Hintergrund von Kenntnissen über die Arbeits- und Berufswelt zu treffen. Unter dem Begriff **Beruf** wird hier die individuelle Ausprägung einer Tätigkeit verstanden, während **Arbeit** den gesellschaftlich-politischen Aspekt beschreibt.

Aus der Berufsverlaufsforschung ist bekannt, dass es zukünftig „den Lebensberuf“ nicht mehr geben wird, sondern dass berufliche Entwicklung überwiegend in sogenannten „patchwork“-Biographien verlaufen wird, in denen sich Phasen der Erwerbstätigkeit mit Zeiträumen der Weiterbildung, Teilzeitarbeit oder auch Arbeitslosigkeit abwechseln (siehe auch Unterkapitel 3.1). Die Entwicklung zum und im Berufsleben ist durch **Übergänge** gekennzeichnet, von denen die Vorbereitungs- und Eintrittsphase in die Arbeits- und Berufswelt, die sogenannte „Erste Schwelle“, weitreichende Folgen

für die spätere berufliche Entwicklung hat (vgl. Bußhoff 1998, 10). Um das Grundrecht auf freie Berufswahl zu gewährleisten, müssen die Lernenden im Lernprozess befähigt werden, ihre berufliche Entwicklung weitestgehend selbst zu bestimmen.

Im Gegensatz zu den allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holsteins ist die Berufsvorbildung in den Lehrplänen des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - nicht ausdrücklich verankert. Es ist lediglich ein aus den siebziger Jahren überarbeiteter Schulerlass vorhanden, der den Zwang zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung bekräftigt und auf allgemeinsten Ebene beschreibt (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999 b). Vermutlich wird davon ausgegangen, dass sich die Kenntnisse über die Arbeits- und Berufswelt sowie die Fähigkeit zur Berufswahl bei den Lernenden durch die „berufsbezogenen“ Fächer des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - unmittelbar verwirklichen.

Die Aufgabe des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - besteht darin, die Lernenden in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern und Wissen über die Arbeits- und Berufswelt unter besonderer Berücksichtigung der Ökonomie zu vermitteln (siehe auch Kapitel 3). Damit lässt sich die **Berufsvorbildung durch zwei Zielsetzungen** tiefergehend charakterisieren: Auf der einen Seite soll sie den Jugendlichen Impulse zur **Persönlichkeitsbildung** geben, und auf der anderen Seite sollte sie auf exemplarische Weise einen direkten bzw. indirekten **Zugang zur komplexen Arbeits- und Berufswelt** herbeiführen. Während es beim direkten Zugang um die Unterstützung der Berufswahl geht, soll durch den indirekten Zugang im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - ein Verständnis des realen Beschäftigungssystems und der Ökonomie am Beispiel des kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeldes vermittelt werden. Im Gegensatz zum Ziel der Persönlichkeitsbildung, das in allen Fächern Ziel unterrichtlicher Arbeit sein sollte, ist die Vermittlung von Kenntnissen über die Arbeits- und Berufswelt im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - in erster Linie über die wirtschaftsbezogenen Fächer/Kurse zu verwirklichen.

Wenn die Berufsvorbildung der Lernenden in den Fachgymnasien verbessert werden soll, dann ergeben sich zwei zentrale Fragestellungen, die in den beiden folgenden Abschnitten untersucht werden:

- Wie führen die Lernenden des Fachgymnasiums nach heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen eine Studienfach- oder Berufserstwahl durch?
- Wie sollte die Berufsvorbildung im Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - inhaltlich und organisatorisch strukturiert werden?

4.2.1 Die Berufswahltheorien als Erklärungsansatz der Berufsfindung

Berufswahltheorien sollen den Prozess der Berufsfindung für eine größere Zahl von Individuen allgemeingültig erklären. Im Rahmen der Berufsvorbildung liegt ihr Schwerpunkt mehr in der Berufswahlvorbereitung als im Bereich der Vermittlung von Kenntnissen aus der Arbeits- und Berufswelt. Da die Zahl der Theorien im Laufe der Jahrzehnte erheblich zugenommen hat, sind auch eine Vielzahl von Systematisierungen entstanden, deren Hauptstrukturen im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

- **Lothar Beinke** unterscheidet klassische, neotechnische, psychologische Berufswahltheorien, Berufswahl als Allokationsmodell, als Theorie des Entscheidungsprozesses und des Interaktionsprozesses. (vgl. 1999 b, 67 ff.)
- **Harald Dibbern** systematisiert Berufswahltheorien unter einer allgemeinen didaktischen Perspektive der Berufsvorbildung in: Berufswahl als Entwicklungs-, Entscheidungs-, Allokations- und Interaktionsprozess. (vgl. 1993, 70 ff.)
- **Johannes Ermert und Horst Friedrich** trennen differentialpsychologische, entwicklungstheoretische, entscheidungstheoretische, allokationstheoretische und interaktionstheoretische Ansätze, um daraus Erkenntnisse für die Berufsorientierung im Gymnasium zu gewinnen. (vgl. 1990, 14 ff.)
- **Linda Brooks** systematisiert Berufswahltheorien nach unterschiedlichen Problemen in der beruflichen Entwicklung. „Die Schwierigkeiten entstehen aus: (1) Zuordnungsproblemen zwischen individuellen Interessen, Bedürfnissen oder Fähigkeiten und dem geeigneten Beruf (Trait- und Faktorthorie, Holland, Bordin, Roe); (2) Entwicklungsproblemen oder Berufsunreife (Super); (3) Problemen beim Entscheidungsprozeß (Tiedeman & Miller-Tiedeman, Krumboltz) oder (4) Problemen mit Barrieren oder Hindernissen, die von der gesellschaftlichen Umwelt errichtet werden (soziologische Perspektive).“ (Brown/Brooks 1994, 493 f.):
- **Ludger Bußhoff** beschreibt Berufswahltheorien aus der Sicht der Berufsberatung der Arbeitsämter als Zuweisungs-, Entwicklungs-, Lern-, Zuordnungs- und Entscheidungsprozesse und versucht diese in einem komplexen Erklärungsansatz allgemein zu verknüpfen. (vgl. 1989, 9 ff. und 1998, 9 ff.)

Aus dieser Synopse werden zwei Dinge deutlich: Zum einen besteht ein gemeinsam anerkannter Kernbestand an relevanten Berufswahltheorien, und zum anderen fehlt eine alle Bereiche gleichermaßen berücksichtigende Theorie, die unmittelbare Anknüpfungspunkte für die Didaktik der Berufsvorbildung liefern könnte. Die unterrichtliche Umsetzung der Berufsvorbildung erfordert eine Theorie, die den realen Berufsfindungsprozess der Lernenden des Fachgymnasiums allgemein beschreibt und gleichzeitig ein empirisch abgesichertes Berufsvorbildungsinstrumentarium liefert. Da es nicht das Ziel dieser Arbeit ist, alle bisher entwickelten Berufswahltheorien ausführlich zu beschreiben und zu

analysieren, wird im Folgenden nur eine begrenzte Auswahl der Theorien dargestellt, die für die Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - die Kriterien Realitäts- und Unterrichtsbezug erfüllen und für eine fachgymnasiale Didaktik der Berufsvorbildung hilfreich sein könnten.

Gemeinsam ist den im Folgenden dargestellten Berufswahltheorien, dass davon ausgegangen wird, dass Berufswahl ein längerer Prozess ist, der zu einem großen Teil erlernbar ist. Keine Beachtung finden dagegen Ansätze, die die individuelle Berufswahl ausschließlich durch gesellschaftliche Einflüsse geprägt sehen, die schulische Maßnahmen als unwichtig erachten und die Theorien, die den Berufswahlprozess hauptsächlich als zufallsorientiert ansehen. Unter diesen Prämissen ergeben sich für die weiteren Beschreibungen zwei wesentliche Theoriestränge. Zum einen werden Berufswahltheorien beschrieben, die das Individuum in den Mittelpunkt der Analyse stellen, und zum anderen Theorien, die Berufswahl im Bezugsrahmen der gesellschaftlichen Gesamtsituation beschreiben. Fast alle Berufswahltheorien berücksichtigen auch immer den anderen Bereich, scheitern dann aber letztlich an ihrer eigenen Komplexität.

↳ Zusammengefasst erfordert die Fixierung der Berufsvorbildung zunächst eine an den fachgymnasialen Zielen ausgerichtete Systematisierung der Berufswahltheorien. Aus pädagogischer Sicht sollte eine ideale Theorie sowohl die individuellen als auch die von der Gesellschaft beeinflussten Anpassungsprozesse bei der beruflichen Erstwahl berücksichtigen. Wegen der Komplexität der Berufswahltheorien und mit Bezug auf deren Anwendung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - wird in den beiden folgenden Unterabschnitten eine getrennte Analyse von gesellschafts- und individuumorientierten Ansätzen vorgenommen.

4.2.1.1 Gesellschaftsorientierte Ansätze

Die gesellschaftsorientierten Ansätze beschreiben den Berufswahlprozess überwiegend aus der das Individuum von außen beeinflussenden Perspektive. Bei der **Allokationstheorie** wird die Berufswahl als ein lebenslanger gesellschaftlicher Zuweisungsprozess verstanden, der in besonderer Abhängigkeit von den sozialen und ökonomischen Verhältnissen steht. Bei dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass die Berufswahl maßgeblich von Umweltfaktoren bestimmt ist.

Hans Jürgen Daheim (1970), der ein wesentlicher Vertreter dieser Richtung ist, geht in seinem soziologisch orientierten Modell davon aus, dass die Gesellschaft ein Sozialsystem mit einer Vielzahl von Positionen ist, die mit bestimmten gesellschaftlichen Erwartungen (Rollenerwartungen, Zugangsregeln) verknüpft sind. Den Zugang zu den Positionen erhält das Individuum durch Personen und Instanzen, die die gesellschaftlichen Regeln mehr oder weniger kontrollieren. Diese gesellschaftlich beauftragten Personen werden allgemein als „Agenten“ bezeichnet.

Die konkrete „Zuweisung“ des Individuums zu Berufspositionen erfolgt in der Gesellschaft dann durch direkte oder indirekte Mechanismen. Bei der *direkten* Zuweisung greift die Gesellschaft unmittelbar in den Zuweisungsprozess ein, indem sie z. B. bestimmte Möglichkeiten der Berufswahl von vornherein beschränkt oder bei möglichen Berufen diese formellen und informellen Regeln unterwirft. *Indirekt* erfolgt die Zuweisung dadurch, dass die Individuen im Sozialisationsprozess in eine bestimmte Richtung gelenkt werden und damit eine ihrer gesellschaftlichen Position entsprechende Handlungsausrichtung (Orientierung) aufbauen. (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1992, 77 f.)

Die Berufsfindung und die spätere Übernahme von Berufspositionen kann in drei wesentliche Phasen unterteilt werden, die im Zeitablauf als die abnehmenden Möglichkeiten beruflicher Alternativen gesehen werden (vgl. Bußhoff 1989, 9 ff.):

- Die erste Phase betrifft die Entscheidung für eine *bestimmte Schulbildung*, durch die meistens auch bestimmte Ausbildungsgänge und Berufe festgelegt werden. Hierbei wirkt die Familie (Agent) sehr stark auf das Individuum ein, indem sie die gesellschaftliche Position und die beruflichen Ziele (Orientierung) wesentlich mitbestimmt.
- In der zweiten Phase stellt sich die Frage der *Berufswahl*, die unter dem Einfluss der ersten Phasen steht. Als Agenten treten hierbei zusätzlich und prägend die Lehrenden, die Berufsberater und -beraterinnen sowie Gleichaltrige auf.
- Die dritte Phase beinhaltet das gesamte *Berufsleben* und lässt berufliche Wahlmöglichkeiten nur noch mit Einschränkungen zu, da wesentliche Entwicklungen bereits in den ersten beiden Phasen festgelegt wurden. Als Agenten beim Wandel der Orientierung treten hier Kollegen, Vorgesetzte und vielleicht die eigene, neu gegründete Familie auf.

Bei der Berufsfindung geht das Individuum so vor, dass es die an eine Position geknüpften gesellschaftlichen Erwartungen mit seiner bis dahin erworbenen und gesellschaftlich geleiteten „*Orientierung*“ (Ziele, Werte, Kenntnisse,...) vergleicht. Falls diese nicht übereinstimmen, geht die Berufsfindung weiter oder es wird vom Individuum eine „zwangsweise“ Angleichung durchgeführt.

In der praktischen Analyse dieser Theorie zeigt sich, dass Schulen bereits auf bestimmte Berufsniveaus hin sozialisieren. So erhalten Hauptschüler ihren Ausbildungsplatz überwiegend in handwerklichen Berufen und Realschüler in kaufmännischen und technischen Berufen. Betrachtet man dann aber die strukturellen Veränderungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, so wird deutlich, dass die Realschülerinnen und -schüler bei der beruflichen Erstwahl immer mehr durch Lernende mit Abitur verdrängt werden. (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1992, 78 f.)

Unter den kritischen Anmerkungen zu dieser Theorie findet sich in der Literatur immer wieder der Hinweis, dass die Berufswähler der Gesellschaft nicht nur passiv gegenüber stehen und dass somit die aktive Einflussnahme des Individuums nicht hinreichend berücksichtigt wird. (vgl. Brown/Brooks 1994, 327 f.) Ein Mangel ist auch darin zu sehen, dass der Ablauf der individuellen Entscheidungsprozesse nicht dargestellt wird und dass die Schule hier schwerpunktmäßig die Sozialisationsfunktion

übernehmen soll, wobei die individuelle Entwicklung weitgehend zu vernachlässigen ist. (vgl. Bußhoff 1989, 12)

Bei der **Interaktionstheorie**, auch kommunikativer Ansatz genannt, wird davon ausgegangen, dass die Berufsfindung in erster Linie in einem Wechselspiel zwischen personalen und gesellschaftlichen Einflüssen stattfindet. Dabei treten die Jugendlichen in Beziehung zu anderen Individuen (z. B. Eltern, Lehrern, Berufsberatern), um das Berufswahlproblem zu lösen. In einem interaktiven Prozess modifizieren und erweitern die Jugendlichen ihre beruflichen Erwartungen. (vgl. Dederling 1994, 306 f.)

Als Interaktion wird die Abfolge der Aktion und Reaktion von mindestens zwei Individuen verstanden. Die Interaktionsprozesse werden durch die Interessen und Kenntnisse der Interaktionspartner bestimmt. Die ausgetauschten Informationen werden mit den bereits vorhandenen Informationen verglichen, strukturiert und bewertet. Unterschiedliche Lebenserfahrungen (Selbstkonzepte) führen jedoch bei verschiedenen Individuen zu unterschiedlicher Wahrnehmung derselben Interaktion. Die selektive Wahrnehmung steht dabei in Beziehung zur Starrheit oder Flexibilität des vorhandenen Selbstkonzeptes, das seinerseits bereits durch Interaktionen geprägt wurde. Die durch die Interaktionen eingehenden Informationen werden durch den Vergleich mit den subjektiven Vorstellungen zum Ausgangspunkt für neue Handlungspläne. Damit besitzen die Interaktionen in hohem Maße Handlungsrelevanz. (vgl. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1984, Studienbrief 2, 85 ff.)

Diesem Interaktionsmuster entsprechend macht das Individuum im Laufe der Zeit, die mehrere Jahre oder auch nur einige Tage umfassen kann, seine Erfahrungen mit verschiedenen Interaktionspartnern (z. B. Eltern, Freund/-in, Lehrer/-in, Berufsberater/-in) und deren spezifischen Verhaltensmustern. Die jeweiligen Interaktionsprozesse werden dabei durch bestimmte Interessen und Sachkompetenzen bestimmt. Die Einflussnahme kann direkt oder indirekt erfolgen und vollzieht sich vorzugsweise im Gespräch.

Diese von **Elmar Lange** beschriebene Berufswahltheorie erweitert das Allokationsmodell um die individuelle Ebene. Sie ist damit ein Versuch, die komplexen Interaktionsmechanismen während der Berufsfindung abzubilden. Würden die individuellen Prozesse tiefergehend berücksichtigt, dann könnte diese Theorie die Berufswahl erklären.

↳ Wie erwartet kann festgestellt werden, dass sowohl die Allokations- als auch die Interaktionstheorie hervorragend für die Darstellung der gesellschaftlichen Einflüsse bei der Berufswahl geeignet sind. Sie versagen aber immer dann, wenn es darum geht, die spezifisch individuellen Probleme der Berufswahl zu berücksichtigen.

4.2.1.2 Individuumsorientierte Ansätze

Unter den individuumsorientierten Ansätzen haben besonders die entscheidungstheoretischen, entwicklungs- und lernpsychologischen Theorien sowie die Persönlichkeitsstrukturansätze zu einem besseren Verständnis der Berufswahlentscheidung geführt. Da der Entwicklungsprozess eines Individuums durch Lernprozesse und Reifungsprozesse bestimmt wird, werden der entwicklungs- und lernpsychologische Ansatz in der Literatur häufig verknüpft und die Persönlichkeitsstrukturansätze werden in den entwicklungspsychologischen Theorien berücksichtigt. (vgl. Dibbern 1993, 71 f.)

Nach den persönlichkeitspsychologischen Ansätzen, zu denen die **trait and factor theory** und die **Persönlichkeitsstrukturtheorie**, auch Zuordnungsprozessstheorie oder matching-process theory genannt, gehören, ist eine optimale Berufswahl dann erreicht, wenn die individuellen Persönlichkeitsmerkmale den Anforderungsmerkmalen der „Berufswelt“ weitestgehend entsprechen.

John L. Holland (1985), der wichtigste Vertreter dieser Theorie, fasste die Individuen ursprünglich in sechs Berufswahltypen zusammen. Es sind die Intellektuellen, die Konventionalisten, die Künstler, die Realisten, die Sozialen und die Unternehmer. Da die Individuen unterschiedlichen Sozialisations- und Lernprozessen ausgesetzt sind, finden sich in der Realität nicht die Idealtypen, sondern mehr oder weniger zu verschiedenen Typen passende *Persönlichkeitsmuster*. Die Persönlichkeitsmerkmale eines Individuums sind nach dieser Theorie umso homogener, je genauer sie zu einem der sechs Idealtypen passen. Sie sind umso konsistenter, je mehr sie sich in ihren Teilbereichen mit denen der unmittelbar benachbarten Persönlichkeitsmodelle decken. (vgl. Brown/Brooks 1994, 47 ff. und Bußhoff 1989, 26 ff.)

Den sechs Persönlichkeitskategorien werden sechs entsprechende *Berufsbereiche* (Umweltmodelle) gegenübergestellt, da, entsprechend dieser Theorie, die Dominanz bestimmter Personentypen die Umwelt in besonderer Weise beeinflussen. Neben Homogenität und Konsistenz kann nun auch die Kongruenz, d. h. die Beziehung zwischen Individuum und beruflicher Umwelt, geprüft werden. Die Berufswahl ist kongruent, wenn das Individuum eine berufliche Umwelt wählt, die seinem Persönlichkeitsmuster entspricht. (vgl. Brown/Brooks 1994, 47 ff. und Bußhoff 1989, 26 ff.)

Aus den drei Bedingungen, der Gleichartigkeit, Stimmigkeit und Übereinstimmung ergibt sich dann zusammenfassend als zentrale Hypothese, dass der berufliche Erfolg und die Zufriedenheit umso größer sind, je homogener und konsistenter das Persönlichkeitsmuster sowie je kongruenter Persönlichkeits- und Berufsmuster sind. (vgl. Bußhoff 1989, 26)

Der Berufsfindungsprozess verläuft so, dass die Jugendlichen einen Vergleich ihres Persönlichkeitsprofils und ihres Anspruchsniveaus mit den spezifischen Anforderungsmerkmalen der verschiedenen Berufe durchführen. Das Anspruchsniveau für den zukünftigen Beruf richtet sich nach der Intelligenz und der Selbstbewertung. Das Persönlichkeitsmuster und das Anspruchsniveau führen zu einer bestimmten Qualität der Berufs- und Selbstkenntnis.

Holland geht davon aus, dass die Berufswahl neben der *Berufs- und Selbstkenntnis* auch durch *äußere Umstände* wie z. B. Arbeitsmarktlage und Einwirkung der Familie (siehe auch Allokationsansatz)

beeinflusst wird. Die Jugendlichen empfinden einen Beruf als optimal, wenn sich Persönlichkeitsprofil und Anspruchsniveau weitestgehend decken.

Obwohl diese Theorie zu zahlreichen wissenschaftlichen Abhandlungen und zu einer breiten Anwendung im Bereich der Berufsberatung im Zusammenhang mit Persönlichkeitstests geführt hat, muss doch auf einen wesentlichen Kritikpunkt hingewiesen werden. Es handelt sich bei dieser Theorie um eine statische Betrachtung, d. h., es werden weder die sich verändernde Persönlichkeitsstruktur noch der berufliche Wandel hinreichend berücksichtigt. Darüber hinaus ist die zentrale Hypothese, wonach Kongruenz und beruflicher Erfolg voneinander abhängig sind, empirisch nicht vollständig abgesichert. Der berufliche Erfolg dürfte nicht nur vom Fähigkeitsmuster, sondern in erster Linie vom Niveau der Fähigkeiten und der Intelligenz abhängen. (vgl. Brown/Brooks 1994, 17 ff. und Bundesanstalt für Arbeit 1992, 84).

Bei den **entwicklungs- und lernpsychologischen Ansätzen** wird die Berufswahl als lebenslanger Prozess interpretiert, der sich an den Lebensphasen orientiert, die mit individuellen Lernprozessen eng verbunden sind. Wesentliche Determinanten dieses Prozesses sind das *berufliche Selbstkonzept*, das über Sozialisationsprozesse entwickelt wird, und die durch die Gesellschaft geprägten individuellen Anforderungen, die im Rahmen des Prozesses als eigene Ansprüche übernommen werden. Das Selbstkonzept ist das Bild, das Jugendliche im Rahmen der Gesellschaft von sich aufbauen und verändern. Diese Selbstwahrnehmung und -einschätzung entwickelt sich zunächst im familiären und schulischen Kreis, wo sie durch Lernsituationen gefördert wird. Während der Berufsvorbildungsphase nutzen die Jugendlichen die erlernten Problemlösungsmethoden zur Berufswahl und übertragen sie später auch auf die berufliche Situation. Im Lernprozess ist wichtig, dass die erhaltenen Informationen für das Individuum eine subjektive Relevanz haben, da sie sonst nicht verwertbar sind. (vgl. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1984, Studienbrief 2, 79 ff.)

Die gesellschaftlich gestellten Anforderungen, die ein Individuum in bestimmten Lebensabschnitten bewältigen muss (z. B. Berufswahl), werden (berufliche) *Entwicklungsaufgaben* genannt. Den Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt erleben die Jugendlichen häufig als Lösungs- und Identitätskrise. Die *Lösungskrise* bezeichnet den Vorgang der Entfremdung von der engen familiären Bindung, und die *Identitätskrise* beschreibt den Wechsel von der familiären zur beruflichen Orientierung. Die Ängste in der Berufsfindungsphase resultieren aber auch aus der Erkenntnis, dass die getroffene Berufswahl die Zahl der zukünftig möglichen Alternativen verringert und das weitere Berufsleben entscheidend determiniert. (vgl. Bußhoff 1989, 18 ff.)

Donald E. Super, der wichtigste Vertreter der entwicklungspsychologischen Theorien, hat eine umfassende *Systematisierung der Lebensphasen* und des *beruflichen Selbstkonzeptes* vorgenommen und in den USA durch empirische Untersuchungen überprüfen lassen. Super unterscheidet fünf Lebensphasen (vgl. Bußhoff 1989, 12 ff.):

- Die *Wachstumsphase* beinhaltet die ersten Lebensjahre, die zunächst unter dem Schwerpunkt der Personen- und Sachorientierung zu sehen sind und die mit der Entwicklung eines ersten Selbstkonzeptes endet. Dabei werden folgende Stadien durchlaufen:

- *Phantasiestadium*: In diesem spielen die Kinder bestimmte Berufsrollen und äußern willkürlich erste Berufswünsche;
- *Interessensstadium*: In diesem bestimmen Neigungen die beruflichen Wünsche;
- *Fähigkeitsstadium*: Jetzt werden auch die eigenen Möglichkeiten berücksichtigt.
- In der *Erkundungsphase* werden verschiedene Berufe analysiert und evtl. ausprobiert. Sie endet mit einer längeren Ausübung der Tätigkeit nach einer evtl. abgeschlossenen Ausbildung. Dieser Lebensabschnitt wird weiter unterteilt in:
 - *Versuchsstadium*: Die vorläufigen beruflichen Überlegungen werden mit den eigenen Werten verglichen und in Gesprächen reflektiert.
 - *Übergangsstadium*: Dieses ist der Wechsel von der allgemeinbildenden Schule in die Berufs- und Arbeitswelt.
 - *Erprobungsstadium*: Es wurde eine berufliche Anfangsposition gefunden, die nun vor dem Hintergrund einer langfristigen Tätigkeit überprüft wird.
- In der *Festlegungsphase* führt das Individuum evtl. noch eine berufliche Veränderung durch, bis es sich für einen Beruf entscheidet. Sie gliedert sich in die folgenden Zeiträume:
 - *Versuchsstadium*: Ist das geeignete Arbeitsfeld noch nicht gefunden, wird der Suchvorgang fortgesetzt.
 - *Stabilisierungsstadium*: Es zeichnet sich für das Individuum eine bestimmte Position in der Arbeitswelt ab, so dass jetzt mehr Zeit zur Kreativität im Beruf bleibt.
- In die *Aufrechterhaltungsphase* gelangt das Individuum nach einer gewissen Zeit der beruflichen Kreativität, die zu neuen Aufgaben und zum Aufstieg geführt hat. Diese Position gilt es zu verteidigen.
- Die *Abbauphase* tritt häufig mit der Überschreitung des sechzigsten Lebensjahres ein, da die physische und psychische Leistungsfähigkeit nachlassen. Mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben verändern sich bei vielen Menschen auch die Einstellungen zum Erwerbsleben.

Die Autoren dieser Theorie haben ihren Ansatz um allgemeine idealtypische Laufbahnmuster erweitert, die geschlechtsspezifisch getrennt werden (vgl. Bußhoff 1989, 17 ff.):

Frauen:

- stetige Entwicklung: Nach der Schule bzw. Studium wird der gewählte Beruf kontinuierlich ausgeübt;
- unstetige Entwicklung: Phasen der Erprobung verschiedener Berufe wechseln mit Zeiten einer längeren Tätigkeit in einem Beruf;
- extrem unstetige Entwicklung: Es gibt keine längeren Zeiten in einem Beruf;
- früher übliche Entwicklung: Nach kurzer beruflicher Tätigkeit erfolgt die Heirat, mit der die berufliche Beschäftigung aufgegeben wird;
- häusliche Entwicklung: Es werden ausschließlich berufliche Erfahrungen im Haushalt gesammelt;

- zweigleisige Entwicklung: Wegen der Geburt der Kinder wird die berufliche Tätigkeit nur kurz unterbrochen;
- unterbrochene Entwicklung: Die berufliche Tätigkeit wird solange unterbrochen, bis die Kinder „selbstständig“ geworden sind.

Männer:

- übliche Entwicklung: Es werden mehrere Tätigkeiten ausprobiert, bis man sich schließlich für eine entscheidet, die bis zum „Berufsende“ ausgeführt wird;
- stetige berufliche Entwicklung: siehe Frauen;
- unstetige Entwicklung: siehe Frauen;
- extrem unstetige Entwicklung: siehe Frauen.

Diese Versuche der Ordnung von Berufsverläufen haben die Voraussetzungen für weitere Forschungen geschaffen, die sich insbesondere mit der *Berufslaufbahnreife* beschäftigen. D. h., es ist versucht worden, den einzelnen Phasen der Entwicklung die erforderlichen Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen gegenüberzustellen und entsprechende Normwerte für die Individuen durch Tests zu ermitteln.

Gemäß den entwicklungs- und lernpsychologischen Ansätzen wird beim Berufsfindungsprozess zunächst das berufliche Selbstkonzept entwickelt, dann erprobt und im Laufe der Zeit verändert. Der wiederholte Vergleich zu früheren Leistungen oder zur Leistung anderer führt zur Verallgemeinerung von Leistungen und damit zur Präferenzbildung. Aus der Verallgemeinerung von *Lernerfahrungen* entstehen *Problemlösungsmethoden* für zukünftige Ereignisse, die auch für den Abgleichungsprozess der eigenen Erwartungen mit dem Berufsrollenbild von Bedeutung sind. Daher werden in der Literatur häufig auch die Persönlichkeitsstrukturansätze in dieses Konzept einbezogen (vgl. z. B. Dibbern 1993, S. 71).

Die Berufswahl ist getroffen, wenn das berufliche Selbstkonzept der Berufsrolle angenähert ist. Die Kritik an diesen sehr intensiv erforschten entwicklungs- und lernpsychologischen Ansätzen liegt darin, dass die Aussagen zu den individuellen Entscheidungsprozessen zu wenig beachtet werden. In den letzten Jahren hat Super seine Theorie auch um die gesellschaftlichen Problemstellungen erweitert und kann heute den Berufswahl- und Berufsentwicklungsprozess in einem komplexen System darstellen (vgl. Brown/Brooks 1994, 214 ff).

Beim entscheidungstheoretischen Ansatz, der von **David V. Tiedemann und R. P. O'Hara** bereits in den sechziger Jahren veröffentlicht wurde, liegt der individuumorientierte Schwerpunkt auf der Beschreibung der Bedingungen und Faktoren, die ein optimales Problemlösungsverhalten ermöglichen. Dabei wird die Berufsfindung als Prozess gesehen, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und in dem sich die Jugendlichen auch Verfahren und Regeln zur Lösung der beruflichen Handlungsalternativen aneignen müssen. Dieser Prozess wird in fünf Phasen unterteilt (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1992, 85 ff.):

- *Problemwahrnehmung*: Die Jugendlichen erkennen selbst die Wichtigkeit der Berufsfindung oder werden durch die Gesellschaft (Eltern, Freunde, Schule, Arbeitsamt) darauf aufmerksam gemacht.
- *Informationssuche und -verarbeitung*: Es werden Informationen gesucht, mit deren Hilfe das Problem gelöst werden kann.
- *Bestimmung von Alternativen*: Die Möglichkeiten werden gegeneinander abgegrenzt und bewertet.
- *Entscheidung*: Es erfolgt die Auswahl einer Alternative.
- *Realisierung*: Die Alternative wird umgesetzt und nötigenfalls korrigiert, wodurch die Informationssuche von neuem beginnt.

Weil Wiederholungen und Überschneidungen in der Phasenfolge möglich sind, handelt es sich hierbei selten um einen linearen Prozess. Die einzelnen Phasen sind in der wissenschaftlichen Forschung weiter analysiert und differenziert worden, wobei es hauptsächlich um die Informations- und Entscheidungsphase ging.

Für die Darstellung des Berufsfindungsprozesses und der Berufswahl werden die Jugendlichen nach unterschiedlichen Entscheidungstypen getrennt betrachtet. Entscheidungen können rational oder intuitiv, aktiv oder passiv und selbstständig oder abhängig erfolgen. Die *rationale Wahl* ist durch möglichst viele Berufsalternativen mit einer eindeutigen Präferenzordnung gekennzeichnet. Den Jugendlichen sind verschiedene Entscheidungsregeln bekannt. Bei der *intuitiven Wahl* (Zufallswahl) besteht zwischen den Berufsalternativen und den Präferenzen kein eindeutiger Zusammenhang. Die Jugendlichen nehmen die Berufsalternativen kaum wahr und entscheiden ohne bestimmte Strategien. Zwischen diesen beiden Modellen liegt die Situation des „*Durchwurstelns*“ (muddling through). Es wird hierbei davon ausgegangen, dass die Jugendlichen keine vollständigen Informationen über Berufsalternativen haben und dass die Präferenzen sich verändern können. Die Jugendlichen gehen bei der Berufswahl so vor, dass sie zunächst von einer Berufsalternative ausgehend ihre Präferenzen überprüfen und evtl. verändern oder eine andere Alternative wählen (sich durchwursteln). Entscheidungsregeln werden dabei nur sehr allgemein angewendet. (vgl. Brown/Brooks 1994, 332 ff. und Bundesanstalt für Arbeit 1992, 85 f.)

Die Forschungsergebnisse zum Entscheidungsverhalten belegen, dass ein großer Teil der Jugendlichen nur unter unvollständigen Informationen handelt, keine eindeutige Präferenzordnung besitzt, eine effektive Entscheidungsstrategie nicht vorhanden ist und dass eine rationale Wahl in starker Abhängigkeit vom Informationsverhalten besteht. Dabei werden die Bedeutung zufälliger Ereignisse und regionale Bedingungen häufig vernachlässigt. Letztlich zeigen sich bei den Jugendlichen häufig unklare Berufsvorstellungen, einseitige und eingeschränkte Informationsaufnahme sowie fehlende und falsche Anwendung von Entscheidungsregeln.

Als grundlegende Kritik an den entscheidungstheoretischen Ansätzen muss erwähnt werden, dass selbst bei diesem Modell die Interaktionsprozesse zu wenig berücksichtigt werden und dass der

individuell ablaufende Entscheidungsprozess zu wenig differenziert dargestellt wird. (vgl. Brown/Brooks 1994, 387)

Ludger Bußhoff fasst die unterschiedlichen Berufswahltheorien in einem komplexen Modell zusammen, damit eine Annäherung an die Berufswahlpraxis erfolgen kann. (vgl. 1989, 41 ff. und 1998, 9 ff.) Die Verbindung der individuums- und gesellschaftsorientierten Berufswahltheorien soll die Schwächen der jeweiligen Ansätze kompensieren. Bußhoffs **interdisziplinäre Berufswahltheorie** soll verdeutlichen, dass die Berufsfindung ein mehrjähriger psychosozialer Entwicklungs- und Entscheidungsprozess ist, der in Wechselbeziehung zur gesellschaftlichen Situation steht und in Phasen mit entsprechenden Schwerpunkten verläuft. Besonders in Bußhoffs neueren Veröffentlichungen wird die starke Anlehnung an die Entwicklungstheorie von Super deutlich (vgl. Bußhoff 1998, 11 ff.). Mit der Verknüpfung der Berufswahltheorien gelingt es aber nicht, den Schwachpunkt, die Abbildung des realen Entscheidungsprozesses, zu beseitigen. Für die Beschreibung einer fachgymnasialen Berufswahltheorie wären daher weitergehende Beschreibungen und empirische Forschungen notwendig, wie sie z. B. in den USA bereits für bestimmte Gruppen wie Frauen und Minderheiten durchgeführt wurden.

Durch die für diesen Abschnitt gewählte Darstellung der Systematik der Berufswahltheorien sollte deutlich geworden sein, dass Berufswahlvorbereitung zwei grundlegende Dinge berücksichtigen muss. Zum einen muss sie die Lernenden in ihrer beruflichen Informations- und Entscheidungsfähigkeit fördern und dabei gleichzeitig ihre **Persönlichkeitsentwicklung** stärken. Unter den Berufswahltheorien wären hier besonders die Erkenntnisse von Holland und Super einzubringen, da diese bereits erfolgreich in den USA und in der deutschen Berufsberatung zu didaktischen Ansätzen erweitert wurden. Lediglich für die Entwicklung der Entscheidungsfähigkeit, also dem Schwerpunkt von Tiedemans Berufswahltheorie, sind bisher kaum verwertbare schuldidaktische Strukturen konzipiert worden. Unterrichtskonzepte müssen dazu führen, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, eine Auswahl von befriedigenden Alternativen vorzunehmen. Denn ebenso wie bei Holland und Brooks wird hier die Meinung vertreten, dass die Mehrheit der Lernenden in erster Linie ein Interesse an der Findung von beruflichen Alternativen hat, in denen sie von außen bestärkt werden wollen (vgl. Holland 1985, 9 ff. und Brown/Brooks 1994, 505).

Neben der Persönlichkeitsentwicklung zur Berufswahlfähigkeit ist zum anderen eine „Aufklärung“ über die **Situation in der Arbeits- und Berufswelt** notwendig. Aber weder Daheims oder Langes Theorie noch die neuere soziologische Perspektive von Hotchkiss und Borow (vgl. Brown/Brooks 1994, 503) liefern didaktische Ansätze für die unterrichtliche Umsetzung. Es ist heute nicht mehr ausreichend, die Arbeits- und Berufswelt in allgemeiner Form, also z. B. in einer volkswirtschaftlichen Situationsbeschreibung, darzustellen. Es müssen die „lebensörtlichen Spezialitäten“ berücksichtigt werden und auch ein Vergleich zwischen den eigenen beruflichen Präferenzen und den Anforderungen des Beschäftigungssystems sollte erfolgen, damit die Lernenden auch Barrieren und Diskriminierungen im Beschäftigungssystem erkennen. Entsprechend dem im Unterkapitel 4.1 beschriebenen Bildungsverständnis muss dieses in weitgehender Selbstständigkeit durch die Lernenden erarbeitet

werden, damit sich der Berufswahlprozess im Einzelnen weiter entwickelt und die fachgymnasialen Ziele (siehe auch Kapitel 3) verwirklicht werden.

↳ Wir werden uns wohl damit abfinden müssen, dass eine in sich geschlossene Berufswahltheorie in absehbarer Zeit nicht entwickelt werden kann. Wenn wir den derzeitigen Forschungsstand betrachten, so kann auch international kaum Zweifel darin bestehen, dass die Modelle von Holland und Super im Mittelpunkt der theoretischen Weiterentwicklung und empirischen Forschung stehen. Die dargestellten Theorien konzentrieren sich immer nur auf einzelne Aspekte im Berufswahlprozess oder gehen, wie Bußhoffs Ansatz, schwerpunktmäßig von einem theoretischen Ansatz aus, um den Teile der anderen Theorien aufgebaut werden.

Aus Sicht der fachgymnasialen Berufsvorbildung und der Berufsorientierung der Arbeitsämter wäre es wünschenswert, wenn sie die Betreuung der Lehrenden auf einer klar strukturierten und empirisch abgesicherten Berufswahltheorie aufbauen könnten. (vgl. Ertelt/Schulz 1997, 3 ff.) Auch wenn Bußhoffs interdisziplinärer Ansatz noch große Lücken aufweist, scheint er doch dem tatsächlichen Berufswahlprozess am nächsten zu kommen. Der Nachteil dieses Ansatzes ist, dass alle in den beiden Unterabschnitten beschriebenen Theorien zu berücksichtigen sind, weil jede auf ihre Weise der Beschreibung des realen Berufswahlprozesses unter einer anderen Fassade zweckdienlich ist. Damit die didaktische Perspektive nicht aus dem Blickwinkel gerät, sollten immer die beiden wesentlichen Aspekte der Berufsvorbildung im Auge behalten werden. Dies sind auf der einen Seite die Weiterentwicklung der Persönlichkeit, die in den individuumorientierten Theorien besonders hervorgehoben wird, und auf der anderen Seite die Situation in der Arbeits- und Berufswelt, die in den gesellschaftsorientierten Theorien tiefergehend berücksichtigt wird.

4.2.2 Die Didaktik der Berufsvorbildung als Unterrichtskonzept

Das große Interesse der Lernenden an Themen zur Berufsvorbildung belegen nicht nur die im Unterkapitel 3.1 aufgeführten Jugendstudien, sondern auch eine empirische Untersuchung, die im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt wurde. So kritisieren 85 % der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, dass die Schule zu wenig Kenntnisse über die Arbeitswelt vermittelt. 89 % bzw. 66 % der Lernenden an Gymnasien bzw. Realschulen möchten mehr über berufliche Möglichkeiten erfahren. Dass die Lehrenden gut über die Situation in der Arbeitswelt unterrichtet sind, meinen in den Realschulen immerhin noch 64 % der Schülerinnen und Schüler. In den Gymnasien sind es dagegen nur noch 25 %. (vgl. Cohrs, u. a. 1996, 4 ff.) Offensichtlich erkennen die Lernenden der Sekundarstufe II den Handlungsbedarf eher als die Vertreterinnen und Vertreter der schulischen Bildungseinrichtungen.

Erwin Egloff beschreibt für die Schweiz mehrere grundlegende Probleme, die ca. 30 % der Jugendlichen bei ihrer Berufswahlaufgabe hatten. Es gibt „verhältnismässig viele Jugendliche, die

- sich passiv, ängstlich, unselbständig, mutlos anstellten,
- kaum ein Dutzend Berufe der Bezeichnung nach aufzählen konnten,
- nicht wussten, wie man Berufe kennen lernen und vergleichen kann,
- sich ihre Interessen und Wünsche, ihre starken und schwachen Seiten noch kaum überlegt und deshalb auch kein bewusstes Selbstbild hatten, auf das sie bei der Berufswahl abstellen konnten,
- einen Ausbildungsplatz vermittelt haben wollten, ohne nach erfolgversprechenden Kriterien gewählt zu haben, oft ohne solche Kriterien überhaupt zu kennen,
- die Tendenz zeigten, der persönlichen Entscheidungsverantwortung auszuweichen oder Verantwortung auf die Institutionen Schule und Berufsberatung abzuwälzen, usw.“ (1998 a, 89)

Diese Darstellungen treffen nach meinen Erfahrungen auch auf die Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zu, wobei aber der Wert von 30 % mehr als verdoppelt werden sollte.

Wie u. a. die von Super geprägte individuumsorientierte Berufswahltheorie zeigt, kann sich bei den Lernenden nur eine wirksame Berufsvorbildung entwickeln, wenn die Persönlichkeitsentwicklung bestimmte Fixpunkte erreicht. Neben der Ausprägung des Selbstkonzeptes, von Lerntechniken und Arbeitstugenden spielt dabei der Umgang mit Berufsinformationen eine entscheidende Rolle. Wenn wir „als gesichert annehmen, daß Entscheidungen, die auf präzisen Informationen beruhen, besser sind als solche, die aus falschen Vorstellungen oder Unkenntnis hervorgehen“, (Brown/Brooks 1994, 505) dann sollte die Frage nach den relevanten Berufsinformationen den Kern eines didaktischen Konzeptes für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - ausmachen.

Die Förderung der Lernenden in der Berufsvorbildung sollte sich im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - über den ökonomischen Bereich vollziehen. Diese Verknüpfung ist für das Fachgymna-

sium als Schultyp der gymnasialen Oberstufe eine einmalige Chance, aber gleichzeitig auch sein größtes und bisher ungelöstes Problem.

Zur Lösung des Problems sollte zunächst die Grundrichtung einer fachgymnasialen Berufsvorbildung festgelegt werden. Die Jugendlichen, die sich für die Fortsetzung ihrer schulischen Bildung „entschieden“ haben, stammen zum überwiegenden Teil aus den Realschulen des allgemeinbildenden Schulsystems. Dem Lehrplan entsprechend sollten im Rahmen des Faches Wirtschaft/Politik Berufsvorbildungsunterricht und ein Betriebspraktikum durchgeführt worden sein (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997, 37 ff.). Gemäß dem entwicklungstheoretischen Berufswahlansatz kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass der Berufswahlprozess der Lernenden mit dem Eintritt in das Fachgymnasium bereits abgeschlossen ist. Die schulischen Erfahrungen zeigen, dass nur wenige ihr Berufsausbildungs- oder Studienziel angeben können (siehe auch Unterkapitel 2.2). Ein didaktisches Konzept der Berufsvorbildung für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - muss dieses berücksichtigen und daher auf den Maßnahmen der „Zubringerschulen“ aufbauen, sie ergänzen und erweitern.

Wie bereits in der Einführung zu diesem Unterkapitel (siehe 4.2) beschrieben wurde, muss der didaktische Ansatz für die Berufsvorbildung auf zwei Säulen aufbauen. Zum einen gilt es, die Persönlichkeitsbildung der Lernenden zu fördern, und zum anderen sollten die Kenntnisse über die kaufmännisch-verwaltende Arbeits- und Berufswelt erweitert werden. Für die Lehrenden des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - ist es im Bereich der Vermittlung von Kenntnissen aus der Arbeits- und Berufswelt nicht mehr ausreichend, wenn sie vor Jahrzehnten vielleicht einen kaufmännisch-verwaltenden Beruf ausgeübt haben. Die Lehrenden sollten über Kompetenzen verfügen, mit denen es ihnen gelingt, den berufskundlichen Bereich abzudecken. Damit die Lehrenden den Berufswahlprozess begleiten können, benötigen sie Kenntnisse über die Struktur des Prozesses, also über die Berufswahltheorien, und darüber hinaus auch im psychologischen Bereich (siehe auch Abschnitt 4.2.1). Erst wenn sie beides ausgebildet haben, können sie den individuellen Entwicklungsstand der Lernenden erkennen und das berufsvorbildende Instrumentarium zielgerichtet einsetzen.

↳ „Das Bildungssystem ist durch eine Serie von sich verzweigenden Entscheidungen gekennzeichnet, die Veränderungen in der Berufsrichtung zunehmend schwieriger und kostspieliger machen; einige Entscheidungen sind nahezu irreversibel.“ (Brown/Brooks 1994, 131) Daher darf sich das Fachgymnasium der Aufgabe der Berufsvorbildung nicht weiter verschließen. Deren Umsetzung müsste sich inhaltlich an der Weiterentwicklung der Berufswahlkompetenz am Beispiel der komplexen Arbeits- und Berufswelt im kaufmännisch-verwaltenden Bereich vollziehen. Hierbei ist für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - die Beschreibung der wesentlichen berufsvorbildenden Instrumentarien erforderlich. In den beiden folgenden Unterabschnitten wird erstmals der Versuch unternommen, ein didaktisches Berufsvorbildungskonzept für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zu entwickeln, das den Erlass zur Vereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung

(vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999 b) aufgreift und inhaltlich tiefergehend strukturiert.

4.2.2.1 Didaktische Theorien zur Berufsvorbildung

Das Ziel der Berufswahlvorbereitung wird in Westdeutschland erst seit Ende der sechziger Jahre umfassend diskutiert. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz führten aber in erster Linie nur in den Lehrplänen der Haupt- und Realschulen zu einer stärkeren Berücksichtigung von berufsvorbildenden Inhalten. Für die Fachgymnasien wird bis heute davon ausgegangen, dass sie die Berufsvorbildung durch ihre „berufsbezogenen“ Fächer/Kurse indirekt mit transportieren.

Eine der ersten grundlegenden didaktischen Darstellungen zur Berufsvorbildung ist die von **Meya**, der die Jugendlichen über alle beruflichen Möglichkeiten „*informieren*“ will, damit sie eine „*rationale Berufswahl*“ treffen (vgl. Meya 1972, 56 ff.). Hierbei geht es hauptsächlich um die umfassende Belehrung und Information der Jugendlichen. Im Jahre 1974 veröffentlichten **Dibbern/Kaiser/Kell** im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit eine curriculare Grundlegung zur Berufswahlvorbereitung, die ihren Schwerpunkt in der Betrachtung der „*individuellen Berufswegplanung*“ hat und dabei auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt. Zur didaktischen Umsetzung haben sie eine Matrix entwickelt, durch die eine Verknüpfung der individuellen und gesellschaftlichen Dimension der Berufswahl erfolgt. (vgl. Dibbern/Kaiser/Kell 1974, 74 ff.) Die Jugendlichen sollen aufgrund dieser Dimensionen in die Lage versetzt werden, eine „*selbstbestimmte*“ (Dibbern/Kaiser/Kell 1974, 133) Berufswahl zu treffen. Dieses Modell wird kritisiert, weil für die schulische Umsetzung letztlich doch wieder auf einen verstärkten Informationsunterricht zurückgegriffen wird (vgl. Steffens 1975, 115). **Steffens** versucht den Ansatz von Dibbern/Kaiser/Kell zu erweitern, indem er neben der eigenständigen Informationsbeschaffung und -verarbeitung auch ein *Entscheidungsstraining* fordert. Die Vermittlung von berufsbezogener Entscheidungskompetenz wird aber ebenfalls nicht der oben beschriebenen interdisziplinären Berufswahltheorie gerecht und auch die unterrichtliche Umsetzung einer „*Berufswahlreife*“ wird in diesem Modell nicht weiter konkretisiert. (vgl. Steffens 1975, 144)

In einem Gutachten, das **Harald Dibbern** 1983 im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit erstellt hat, versucht er neben der Vermittlung von berufswahlbezogenen Kenntnissen und Entscheidungskompetenz auch Probleme zu berücksichtigen, die in der Bewerbungs- und Realisierungsphase auftreten können. Er definiert dieses als *Berufswahlkompetenz* und bezieht dabei auch ausdrücklich die Berufsberatung des Arbeitsamtes ein. Mit Berufswahlkompetenz bezeichnet Dibbern später die Fähigkeit der Jugendlichen, individuelle Berufsalternativen zu erkennen, zu beurteilen und in eine Präferenzordnung zu bringen (vgl. 1993, 77). Er erstellte bereits 1983 eine didaktische Matrix für die Sekundarstufe I, in der er die Entwicklung des *beruflichen Selbstkonzeptes* mit entsprechenden

Klassenstufen in der Schule kombiniert und eine Verknüpfung zwischen dem interaktionstheoretischen Berufswahlansatz und dem handlungsorientierten Lernen herstellt. (vgl. Dibbern 1983, 77)

Ebenso wie Dibbern ist es auch für **Heinz Klippert** wichtig, dass die Jugendlichen die vermittelten *Informationen individualisieren* und zum Gegenstand von Handlungen machen (vgl. Dibbern 1993, 93 und Klippert 1987, 45 ff.). Der Unterschied zwischen den beiden Ansätzen liegt darin, dass Klippert in seinen Darstellungen noch konkreter auf die methodische Seite des Unterrichts eingeht und die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen in den Vordergrund stellt. Das primäre Ziel sollte eine Herbeiführung von einer individuellen Handlungs- und Entscheidungskompetenz sein. „Handlungskompetenz - wie sie hier verstanden wird - ist mehr als Entscheidungskompetenz! Sie umfaßt im erweiterten Sinne nicht nur die Berufswahl i. e. S., sondern auch und zugleich das praktische Bewerbungshandeln der Schüler ...“ (Klippert 1987, 51). „Handlungskompetenz ist vor allem methodisch-strategische und interaktive Kompetenz: sowohl im Hinblick auf die Berufswahlvorbereitung (Entscheidung i. e. S.) als auch in bezug auf die Realisationsphase (Bewerbungshandeln)“ (Klippert 1987, 51). „Handlungsdruck“ wird von Jugendlichen aber nur verspürt, wenn es gelingt, das Konflikt- und Entscheidungspotential der Berufsfindung individuell deutlich zu machen. Dabei darf die Berufsvorbildung nicht zu einer Beschränkung oder Abnahme der individuellen Berufswahl führen. Während Klipperts Ansatz erhebliche Stärken im methodischen Umsetzungsbereich hat, sind alle anderen aufgeführten Didaktiken fast ausschließlich an übergeordneten Strukturen ausgerichtet und lassen sich auf das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nicht unmittelbar übertragen.

Auch die **Berufsberatung der Arbeitsämter** hat didaktische Strukturen zur Berufsvorbildung entwickelt. Sie will in erster Linie *berufliche Aufklärung* betreiben. (vgl. Ertelt/Schulz 1997, 77 ff.) Ausgangspunkt für die Vorstellungen einer unterrichtlichen Umsetzung der Berufswahlvorbildung war im besonderen Maße das Arbeitsförderungsgesetz von 1969. Es weist den Arbeitsämtern eine „unterrichtende“ Rolle zu, die durch die Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz mit der Bundesanstalt für Arbeit vom 05.02.1971 nochmals bekräftigt wurde und für Schleswig-Holstein zuletzt durch Schulerlass vom 29.03.1999 bekräftigt wird (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999 b). Durch diese Kooperationsvereinbarung soll die berufliche Aufklärung der Berufsberatung mit dem schulischen Berufsvorbildungsunterricht verknüpft werden. Ein zusammenhängendes didaktisches Konzept wird aber nicht vorgelegt.

Eine erste Hilfe für ein berufsvorbildendes Konzept des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - bietet der *stufendidaktische Ansatz* von **Harald Dibbern**. Ausgehend von den Annahmen der entwicklungs- und lernpsychologischen Berufswahltheorien, versucht er ein didaktisches Konzept für den Wirtschafts- und Berufswahlunterricht in der Sekundarstufe I abzuleiten. Am Beispiel der Hauptschule wird eine Matrix aus der 5./6. bis 9. Jahrgangsstufe und sechs Berufswahlritten gebildet. Die Berufswahlritte sind:

- *Berufswahrnehmung*: Die Lernenden werden für Berufs- und Arbeitswelt sensibilisiert. Es wird versucht, eine persönliche Betroffenheit und eine länger anhaltende Motivationslage zu schaffen. Die Jugendlichen müssen die Informationen individualisieren.

- *Berufsanforderungsanalyse*: Die Lernenden vergleichen die beruflichen Anforderungen mit ihrem Eignungs- und Neigungsprofil und ändern evtl. nach der selbstständigen Informationsbeschaffung ihr Profil. In diesem Zusammenhang muss den Lernenden die Tatsache der unvollständigen Informationslage deutlich werden, und sie müssen zur aktiven Informationsbeschaffung veranlasst werden. Hier sollten auch Allokationsaspekte im Unterricht berücksichtigt werden.
- *Berufsalternativen*: Auf der persönlichen Analyse aufbauend sollen die Lernenden mehrere Berufsalternativen entwickeln, damit sie gegen Engpässe im Ausbildungssystem abgesichert sind. Die Schulpraxis zeigt, dass dieses besonders für Jugendliche unterer Schichten wichtig ist, da diese in der Regel kaum berufliche Alternativen entwickeln.
- *Berufserfahrung*: Die Lernenden sollen durch „Realbegegnungen“, also durch Betriebspraktika und betriebliche Erkundungen, ihre beruflichen Vorstellungen überprüfen.
- *Berufspräferenzen*: Die Lernenden entwickeln durch berufliche Probewahlen einen Einblick in mögliche Tätigkeitsbereiche und analysieren anschließend die Eigen- und Fremderwartungen. Sie beschaffen sich zusätzliche Informationen über berufsspezifische Tendenzen und Möglichkeiten am Berufs- und Arbeitsmarkt. Dabei sollten sich die beruflichen Vorstellungen festigen.
- *Berufliche Entscheidung*: Die Lernenden führen abschließend die Berufswegplanung durch. Hierbei steht die Erstellung der Bewerbungsunterlagen im Vordergrund des Unterrichts. (vgl. Dibbern 1993, 78 ff.)

Der Nachteil von Dibberns Konzept ist, dass es in seinen Konkretisierungen nur auf die Sekundarstufe I Bezug nimmt und daher für eine unmittelbare Anwendung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nicht geeignet ist. Andererseits wird durch die Stufung der berufsvorbildenden Maßnahmen auch der Aufbau eines didaktischen Konzeptes im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - möglich.

Einer der wenigen Ansätze, der sich intensiver mit der Berufsvorbildung im Gymnasium befasst, ist der von **Johannes Ermert und Horst Friedrich** (1990), der sich aber nur auf die allgemeinbildenden Gymnasien bezieht. Die Autoren entwickeln ebenfalls ein *gestuftes didaktisches Modell*, das, im Gegensatz zu Dibberns Ansatz, auch detailliert auf die Sekundarstufe II eingeht. Sie beschreiben auch die Beziehung von Unterrichtspraxis und Berufswahltheorien: „Theoriekenntnisse (Theorien zur Berufswahl) sind demnach nicht als solche zu vermitteln, sondern instrumentell einzubinden in die Analyse von realen Problemsituationen. Erst im Verwendungszusammenhang, bei der Suche nach Erklärungen und Problemlösungen, werden dem Lernenden Notwendigkeit und Nutzen derartiger Kenntnisse einsichtig.“ (ebd., 114 f.) Letztlich fordern Ermert/Friedrich einen *schüleraktiven Unterricht*. (vgl. ebd., 114) Die Problematik der Berufswahlvorbereitung soll den Lernenden durch die Erarbeitung von *Leitfragen* deutlich werden, die Ermert/Friedrich in einer Tabelle (ebd., 116) darstellen (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Leitfragen zur Berufswahlvorbereitung

Fragestellung	<i>Was will ich?</i> <i>Was kann ich?</i>
Aufgabe des Schülers	Erkundung des beruflichen Selbstkonzeptes
Fragestellung	<i>Welchen soziokulturellen und sozioökonomischen Einflüssen unterliege ich bei der Entwicklung meines beruflichen Selbstkonzeptes?</i>
Aufgabe des Schülers	Reflexion der Einflüsse
Fragestellung	<i>Welche Studien- und Berufsmöglichkeiten gibt es bei Berücksichtigung der gegebenen Gesellschafts- und Wirtschaftsstruktur?</i>
Aufgabe des Schülers	Informationssuche und -verarbeitung
Fragestellung	<i>Welche medialen und personellen Informationsmöglichkeiten und Entscheidungshilfen zur Unterstützung meiner Berufs- und Studienwahl kann ich nutzen?</i>
Aufgabe des Schülers	Informationssuche und -verarbeitung
Fragestellung	<i>Welches Studium, welcher Beruf kommt für mich in Frage?</i>
Aufgabe des Schülers	Entscheidung

Positiv an diesem Konzept ist, dass die *Informationssuche und -verarbeitung* besonders hervorgehoben werden (siehe auch Abschnitt 4.2.1). Alles Wissen ist kontextbezogen (siehe auch Abschnitt 4.1.2). Berufsvorbildung kann ihr Ziel bei den Lernenden nur erreichen, wenn sich die Entscheidungsfindung mit Hilfe von Informationssuche und -verarbeitung sowie praktischen Erfahrungen vollzieht.

„Ein Jugendlicher ist dann berufswahlreif, wenn er

1. bereit ist, sich auf Berufswahlfragen ernsthaft einzulassen;
2. zu einer realistischen Selbsteinschätzung gelangt ist;
3. die wesentlichen Elemente der Arbeits- und Berufswelt kennt;
4. weiss, wo Informationen zu suchen sind und er diese auch verarbeiten kann;
5. Berufs- und Laufbahnalternativen wahrnehmen und bewerten kann;
6. Entscheidungen treffen und sie auch realisieren kann.“ (Grimm 1998, 174 f.)

Der sechste Punkt in der Aufzählung von Albert Grimm sollte noch näher erläutert werden: „Eine gute

Berufswahlvorbereitung in der Schule zeichnet sich also auch dadurch aus, dass sie sich bemüht, die Wahlkompetenz der Schüler/innen zu stärken. ... Wer eine Wahl zu treffen hat, sollte bestimmte Mechanismen eines Wahlprozederes kennen, insbesondere auch, dass bei einer Wahl nicht nur die Erkenntnisse des Verstandes oder die Signale des Gefühls wichtig sind, sondern beides in einem ausgewogenen Verhältnis stehen muss; dass ein einmal gefällter Entscheid nachher meistens eine bestimmte Zeit durchgezogen werden muss und dass eine Wahl *für* etwas zugleich auch eine Wahl *gegen* etwas bedeutet. Diese für die Berufswahl wichtigen (Vor-) Erfahrungen kann ein Jugendlicher in unserem Schulsystem meist nur beschränkt machen“ (Grimm 1998, 177 f.) Häufig versagt die rationale Berufsfindung, da die emotionale Seite bei der Entscheidungsfindung von den Lernenden unterschätzt wird.

Das zentrale Problem der Berufsvorbildung ist die **Verknüpfung von Themenbereichen aus der Arbeits- und Berufswelt mit der Berufswahlvorbereitung**: „Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt‘ und ‚Berufswahlvorbereitung‘ stehen dabei nicht beziehungslos nebeneinander. Vielmehr kann die Beschäftigung mit Themen der Wirtschafts-, Berufs- und Arbeitswelt dem Jugendlichen Anregungen, Orientierungshilfen und Kriterien für die persönliche Berufswahl vermitteln.“ (Ermert/Friedrich 1990, 129 f.) Diese integrative Vorgehensweise sollte auch im **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - umgesetzt werden. Eine **integrative Berufsvorbildung** hat auch die Aufgabe, den Lernenden „die Realitäten der Arbeitswelt vor Augen zu führen. Was sind die Voraussetzungen für einen bestimmten Beruf? Welche Kenntnisse und Erfahrungen werden erwartet? Wieviel verdient man als Berufsanfänger, und wie hoch ist das durchschnittliche Einkommen?... Welchen Aspekt Ihrer Persönlichkeit möchten Sie durch die Arbeit verwirklichen?“ (Brown/Brooks 1994, 148) Je mehr das am kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld erfolgen kann, desto sicherer dürfte die Berufsentscheidung für oder auch gegen diesen Bereich erfolgen. Durch die Kombination von Darstellungen aus der Arbeits- und Berufswelt mit der Förderung der Fähigkeit zur individuellen Berufswahl sowie durch das Eingehen auf spezielle Berufswahlprobleme der Lernenden kann sich im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - eine **individuelle Berufswahlkompetenz** entwickeln (siehe auch Unterabschnitt 4.2.1.2).

Da die Lernenden des Fachgymnasiums in der Regel bereits Berufsvorbildungsunterricht in der „Zubringerschule“ (z. B. Realschule) hatten, sollte hierauf Bezug genommen werden. Das heißt, dass die Berufswahrnehmungsphase reduziert werden kann, der Berufsbezug im ökonomischen Bereich verstärkt werden sollte und die Unterrichtsorganisation überdacht werden muss. Im Gegensatz zu dem didaktischen Ansatz von Ermert/Friedrich sollten für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - auch Leitfragen zum Verständnis der Arbeits- und Berufswelt entwickelt werden. Da diese in unmittelbarem Zusammenhang mit der im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zu vermittelnden ökonomischen Bildung stehen und sich überwiegend decken, werden sie im Unterkapitel 4.3 beschrieben.

↪ Zusammenfassend ist festzustellen, dass für eine fachgymnasiale Profilierung in der Berufsvorbildung die Übernahme der bestehenden didaktischen Berufsvorbildungskonzepte aus den allgemeinbildenden Schulen nicht ausreichend ist. Ein fachgymnasialer Ansatz muss in der inhaltlichen und zeitlichen Dimension des berufsvorbildenden Unterrichts auf die Lernenden abgestimmt sein, da sich diese in der Regel nach der Realschule zum zweiten Mal mit der Berufsvorbildung befassen.

Es deutet vieles darauf hin, dass Realschülerinnen und Realschüler, die weiterführende Schulen besuchen, ein schwächeres Berufsinformationsverhalten zeigen als diejenigen, die unmittelbar in das duale System eintreten. Wie bereits bei der Beschreibung der Berufswahltheorien im Abschnitt 4.2.1.2 abschließend festgestellt wurde, müssen das Berufsinformations- und Verarbeitungsverhalten der Lernenden verbessert werden. Der bisherige Verzicht auf entsprechenden Unterricht in diesem Bereich macht die Unsicherheit in der Inhaltsfrage besonders deutlich. Die Auffassung, dass sich durch die beiden „berufsbezogenen“ Fächer Wirtschaftstheorie und -politik sowie Rechnungswesen automatisch Berufswahlkompetenz entwickelt, ist unrealistisch, denn sonst würden die Lernenden des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - den Übergang in die begehrten kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufe zahlreicher, einfacher und schneller verwirklichen können.

Das Ziel der Berufsvorbildung ist die Steigerung der „Berufswahlkompetenz“ (Dibbern 1993, 77). Sie kann nach heutigem pädagogischen Verständnis (siehe auch Abschnitt 4.1.2) nur durch individuelle Handlungen und Entscheidungen gesteigert werden. Diese Aktivitäten sollten letztlich dazu führen, dass sich die Lernenden nicht nur auf einen bestimmten Beruf fixieren, sondern möglichst eine Entscheidung für ein Berufsfeld treffen, damit sie die „erste Schwelle“, die Studien- und Berufsausbildungswahl, erfolgreich überwinden. Im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sollten die Teilbereiche der Berufsvorbildung, die Berufswahlvorbereitung sowie die Arbeits- und Berufswelt in integrativer Form vermittelt werden, da sich bei den Lernenden nur durch die Übung an konkreten Problemen Transferwissen entwickeln kann (siehe Abschnitt 4.1.2). Das Bündel der dafür erforderlichen Maßnahmen wird im folgenden Unterabschnitt für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - systematisch beschrieben und analysiert.

4.2.2.2 Kooperationen als Unterrichtsansatz

Die unterrichtliche Gestaltung einer Berufsvorbildung beginnt mit „der Schwierigkeit,

- daß es eine Vielzahl kaum miteinander vergleichbarer, geschweige denn vereinbarere Berufe gibt
....
- daß die Entwicklung des Arbeitsmarktes als Ort der Realisierung von Berufschancen nur höchst unzulänglich prognostizierbar ist,
- daß die Qualifikationsanforderungen der Berufswelt sehr abstrakt formuliert und
- die Anforderungsbegründungen logisch und pädagogisch problematisch sind.

Die beiden ersten Feststellungen nötigen zu der Einsicht, daß sich Berufsorientierung ausschließlich auf einzelberufsübergreifende Anforderungen beziehen kann, von deren Erfüllung die Fähigkeit zur kompetenten Entscheidung für eine von zahlreichen beruflichen Möglichkeiten sowie zu erfolgreichen Bewältigung der anschließenden Ausbildungs- und Arbeitsaufgaben erwartet werden kann.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 139)

Die oben zitierten Erkenntnisse der Expertenkommission gelten auch für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -. Daher sollte zunächst die Berufswahlkompetenz verbessert werden, bevor über die Vermittlung von beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung nachgedacht wird. Im Unterricht sollten berufsvorbildende Fähigkeiten vermittelt werden. Dabei sind „besonders wichtig:

- die Fähigkeit, sich relevante Informationen über komplexe Sachverhalte zu beschaffen und zur Fundierung der Entscheidungen für einen Beruf, für berufliche Veränderungen oder für Veränderungen im Beruf zu nutzen;
- die Fähigkeit, Entscheidungsprozesse zu organisieren;
- die Fähigkeit und Bereitschaft, sich kontinuierlich und erfolgskontrolliert auf berufliche Handlungszusammenhänge einzulassen und dabei zu wissen, was man kann und will;
- die Fähigkeit, ergebnisorientiert zu kommunizieren und zu kooperieren.

Solche Fähigkeiten werden ‚situiert‘ erworben – in der Beziehung zwischen einer Person und Situationen, die bestimmte Handlungsangebote und -beschränkungen beinhalten.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 139 f.)

Diesen allgemein gehaltenen Darstellungen der KMK-Expertenkommission zur gymnasialen Oberstufe muss ebenfalls zugestimmt werden. Die Beschreibung der geforderten Fähigkeiten sollte aber in Bezug auf ihre unterrichtliche Umsetzung konkreter werden. Wünschenswert wäre eine Beschreibung der curricularen Grundstrukturen. Wenn wir die von der Expertenkommission beschriebenen Problembereiche und Lösungsansätze auf das Fachgymnasium beziehen, sollte hinzugefügt werden, dass die berufliche Orientierung der Lernenden erhebliche Defizite aufweist und die Lernenden durch das derzeitige Schulprofil nicht die notwendigen Fähigkeiten entwickeln können (siehe auch Kapitel 3). Es muss in einem zirkulären Prozess darüber nachgedacht werden, welche grundlegenden unterrichtlichen Maßnahmen in Verbindung mit einem didaktischen Ansatz die Lage verbessern könnten, damit die Vermittlung einer unvollständigen und einseitigen ökonomischen Bildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - beendet wird.

Eine Möglichkeit wäre, **empirische Forschungen über die Lernenden** in den Fachgymnasien durchzuführen, um aus den Defiziten der Schülerinnen und Schüler Rückschlüsse für die Entwicklung eines curricularen Konzeptes zu ziehen. Entsprechende Untersuchungen sind bisher nur für die allgemeinbildenden Schultypen im Auftrag der Arbeitsamtsverwaltung durchgeführt worden (vgl. Schober/Tessaring 1993, 5 ff. und Kleffner u. a. 1996, 16 f.).

Analysen im Fachgymnasium würden vermutlich zu dem Ergebnis kommen, dass es den typischen

Fachgymnasiasten nicht gibt, sondern dass unter berufsvorbildenden Aspekten mindestens drei Schülertypen zu beschreiben sind: Da wären zunächst die Berufsorientierungslosen, die durch einen weiteren Schulbesuch ihre Berufsentscheidung hinausschieben, gleichzeitig aber auch erkannt haben, dass der höchste in Deutschland zu vergebende allgemeinbildende Schulabschluss bessere berufliche Startbedingungen schaffen könnte. Es wird ein etwas kleinerer Anteil von Lernenden vorhanden sein, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben und bisher nur eine sehr begrenzte Berufswahlkompetenz entwickeln konnten. Schließlich wird es einige geben, die einen der beiden fachgymnasialen Abschlüsse anstreben, weil dieser für den von ihnen geplanten Berufsweg notwendig ist.

Im Vergleich mit den Lernenden in der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe dürfte sich in den Fachgymnasien - wirtschaftlicher Zweig - die noch größere Spannweite in den beschriebenen berufsvorbildenden Fähigkeiten deutlich hervorheben. Das gilt insgesamt für die Persönlichkeitsentwicklung, also für die Berufswahlreife, aber auch für die schulfachlichen und hierbei natürlich besonders für die ökonomischen Kenntnisse (siehe auch Unterkapitel 2.2). Da dieser empirische Forschungsansatz aber auch zu dem Ergebnis kommen könnte, dass es noch sehr viel mehr als nur drei „Schülertypen“ gibt, könnte er in theoretischen Erklärungen und Systematisierungen stecken bleiben, und das Ziel, eine curriculare Grundstruktur aufzubauen, würde an den Rand gedrängt werden. Zusätzlich sollte berücksichtigt werden, dass die empirische Forschung den Nachteil hat, eine Momentaufnahme zu sein. Viele Lehrende im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - werden die Erfahrung gemacht haben, dass sich die Zusammensetzung der Jahrgänge teilweise erheblich voneinander unterscheidet.

Eine zweite Möglichkeit der Entwicklung einer grundlegenden curricularen Basis ist die Annäherung an das Berufsvorbildungsproblem aus **unterrichtsorganisatorischer und -methodischer Sicht**. In der fachdidaktischen Literatur zur Berufsvorbildung werden meist **drei Kernbereiche** beschrieben, mit deren Hilfe ein Unterrichtskonzept aufgebaut wird. Das sind Ausführungen:

- zum **berufsvorbildenden Schulunterricht**,
- zur Implementierung von **Realkontakten** und
- zur Einbindung der **Berufsberatung der Arbeitsämter**.

Das grundlegende Problem, die lehrplanmäßige und schulische Verknüpfung dieser drei Kernbereiche der Berufsvorbildung, konnte bisher jedoch nur unzureichend gelöst werden. Die Ursache dürfte darin liegen, dass im Gegensatz zu vielen anderen schulischen Themenbereichen und Fächern in der Berufsvorbildung auch außerschulische Lernorte wie z. B. die Berufsberatung der Arbeitsämter und die Unternehmenspraktika einzubeziehen sind. Erst wenn, von berufswahltheoretischen und -didaktischen Ansätzen der Berufsvorbildung ausgehend, die schulischen und außerschulischen Gestaltungsmöglichkeiten aufeinander abgestimmt würden, können die Lernenden das **Ziel der Berufswahlkompetenz** erreichen. Nur eine **stärkere Kooperation**, d. h. eine tiefergehende Ausgestaltung und Verknüpfung, der drei Kernbereiche, könnte die fachgymnasiale Berufsvorbildung verbessern. Der in der Literatur auch immer wieder aufgeführte vierte Kernbereich, die Eltern, muss in

den Fachgymnasien weitgehend vernachlässigt werden, da die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit mit der Schule sehr gering ist. Natürlich sollte auch hier der Kontakt über neue Kooperationswege gesucht werden, da die Eltern bei der Berufswahl ein entscheidender Einflussfaktor sind (vgl. Kleffner, u. a. 1996, 12 ff. sowie Grimm 1998, 205 ff.).

Der **erste Kernbereich**, der **berufsvorbildende Schulunterricht**, lässt sich für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - durch zwei Fragestellungen weiter konkretisieren:

- Soll die Berufsvorbildung für die Lernenden **inhaltlich** individuell oder allgemein ausgestaltet sein?
- Soll Berufsvorbildung **schulorganisatorisch** in einem getrennten Fach/Kurs (Fachprinzip) oder fachintegrativ (z. B. fächerübergreifend) unterrichtet werden?

Zur Beantwortung der ersten Frage, wie die Berufsvorbildung für die Lernenden **inhaltlich** gestaltet sein sollte, sind die beiden Inhaltsbereiche der Berufsvorbildung zu unterscheiden: die Weiterentwicklung des individuellen Berufswahlprozesses und die Entwicklung von Kenntnissen über die Arbeits- und Berufswelt im kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld. Während sich der erste Bereich überwiegend mit psychologischen Fragen beschäftigt, dominiert im zweiten Bereich die ökonomische Perspektive und die Lage am Beschäftigungsmarkt.

Der **individuelle Berufswahlprozess** der Lernenden sollte bereits in der Realschule durch die dort vermittelte Berufsorientierung in Gang gesetzt worden sein. „Die intensive und systematische Auseinandersetzung mit Fragen der Berufs- und Studienwahl im Berufswahlunterricht und die daraus resultierende Erkenntnis, daß eine rationale Berufswahlentscheidung eine umfassende und vielfach anstrengende Informationssuche und -verarbeitung voraussetzt, hat zu einer Verunsicherung geführt (‘Ich bin noch nicht hinreichend informiert‘), die nicht negativ bewertet werden muß. Im Gegenteil: Wenn das Hinauszögern - im Unterschied zum ‚Vor-sich-Herschieben‘ - der Entscheidung dazu genutzt wird, die Entscheidungsgrundlagen zu optimieren (Verbreiterung der Informationsbasis über sich und die beruflichen Alternativen), dann kann von ‚produktiver Verunsicherung‘ gesprochen werden, die letztlich eine höhere Rationalität in der Entscheidung ermöglicht. Unentschiedenheit muß somit nicht notwendigerweise problematisch sein, wie auch umgekehrt Entschlossenheit nicht ohne weiteres positiv zu sehen ist.“ (Ermert/Friedrich 1990, 33)

Für die Lernenden darf kein Zwang zur Berufswahlentscheidung eingeführt werden, aber das Drängen auf die Ausprägung der Entscheidungsfähigkeit ist angesichts der Situation am Beschäftigungsmarkt unbedingt notwendig, damit die „erste Schwelle“ zum Beruf überwunden wird. Es sollte die Aufgabe der Lehrenden in **Kooperation** mit der Berufsberatung sein, die Schülerinnen und Schüler mit dem Eintritt in das Fachgymnasium nach ihrem aktuellen Stand im Berufswahlprozess einzuordnen, damit das Berufsvorbildungsinstrumentarium gezielt eingesetzt werden kann.

Der zweite Bereich der Berufsvorbildung, die Auseinandersetzung mit der **Arbeits- und Berufswelt**, sollte ebenfalls bereits in den „Zubringerschulen“ begonnen haben. Diese Kenntnisse müssen

im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - am Beispiel von kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungs- und Studienberufen erweitert werden. Die Offenlegung der Strukturen von unterschiedlichen Berufsbildern fördert gleichzeitig die **individuelle Berufswahlkompetenz**. Diese sollte ebenfalls in einen **schülerdifferenzierenden Unterricht** erfolgen. Dabei haben die Lehrenden darauf zu achten, dass die Lernenden das Berufswahlproblem immer mehr individualisieren und dass die Lernenden eine eigenständig gesteuerte Handlungsaktivität entwickeln. Denn nur diese wirkt sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung aus (siehe auch Abschnitt 3.1). Wenn es gelänge, exemplarisch am Einzelberuf das Berufsübergreifende zu vermitteln, könnte sich bei den Lernenden die erforderliche Berufsvorbildung entwickeln. Im Gegensatz zur Berufsfeldsystematisierung (siehe auch Abschnitt 5.1.2) könnte der kategoriale Ansatz der ökonomischen Bildung, der im folgenden Unterkapitel (siehe 4.3) weitergehend beschrieben wird, für die inhaltliche Konkretisierung einen Ausgangspunkt bilden.

Mit Bezug auf die zweite Frage, ob der berufsvorbildende Unterricht **schulorganisatorisch** integrativ oder in einem Fach/Kurs erfolgen sollte, werden in der wissenschaftlichen Literatur und in der Schulpraxis unterschiedliche Standpunkte vertreten. Die von Ermert/Friedrich für die allgemeinbildenden Gymnasien vorgeschlagenen Sonderkurse zum Berufswahlunterricht „ohne direkten Bezug zu Schulfächern“ (vgl. 1990 25 ff.) können den oben beschriebenen umfassenden inhaltlichen Anspruch nicht verwirklichen und verstoßen auch gegen das im Abschnitt 4.1.2 beschriebene und zu realisierende Bildungsverständnis. Für die allgemeinbildenden Gymnasien mag ein Sonderkurs in Berufswahlvorbereitung durchaus zu besseren Ergebnissen als die Anbindung an die Fächer/Kurse Erdkunde, Geschichte und Philosophie geführt haben (vgl. ebd., 42), doch spätestens wenn die Verknüpfung mit Themen aus der kaufmännisch-verwaltenden Arbeits- und Berufswelt angestrebt wird, muss der Ansatz von Ermert/Friedrich das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - in die Profillosigkeit führen, da die Unterrichtsinhalte zu weit auseinander liegen.

Um im Fachgymnasium die Durchführung einer für die Lernenden wirksamen Berufsvorbildung zu gewährleisten, sollte die Vermittlung der Kenntnisse über das Berufswahlverhalten und die Arbeits- und Berufswelt **integrativ** erfolgen (siehe auch Unterabschnitt 4.2.2.1) und eine **klare fachliche Zuordnung** im „berufsbezogenen“ Bereich erhalten. Generell scheint es aus schulpraktischer Sicht problematisch zu sein, wenn Berufsvorbildung nur zum Unterrichtsprinzip erhoben wird, da sich besonders am Fachgymnasium zeigen lässt, dass, wenn etwas zum pädagogischen Prinzip erhoben wird, die unterrichtliche Umsetzung von den Lehrenden nicht mehr konkretisiert wird. So soll der aktuelle Unterricht im Fachgymnasium berufsbezogen sein, wird aber in seiner praktischen Umsetzung beruflich gestaltet (siehe auch Unterkapitel 2.3). Es wird offensichtlich davon ausgegangen, dass die Berufswahlkompetenz automatisch durch die ökonomischen Inhalte der sogenannten berufsbezogenen Fächer vermittelt wird.

Die Berufswahlkompetenz kann aber im Fachgymnasium nur ausgeprägt werden, wenn Themengebiete der Berufsvorbildung im Lehrplan eines der „berufsbezogenen“ Kernfächer/-kurse, also im Fach Wirtschaftstheorie und -politik oder Rechnungswesen, vorgeschrieben wird. Gegen die Fixierung in den anderen Fächern/Kursen spricht, dass Bildung nur über relevante Inhalte transportiert werden

kann (siehe auch Abschnitt 4.1.2) und dass die Lernenden mit der Wahl des Fachgymnasiumstyps bereits erste Interessen bzw. sogar ihre präzise Berufsrichtung bestimmt haben. Diese Interessen sollten für die Motivation der Lernenden genutzt werden.

Das Fach, dem die Berufsvorbildung zugeordnet ist, kann die stärkere Individualisierung des Berufswahlprozesses und die Vermittlung von Kenntnissen über die Arbeits- und Berufswelt nur erreichen, wenn auch komplexe Lernarrangements zum Einsatz kommen. Aus der Geschichte der Höheren Wirtschaftsschulen lässt sich erkennen, dass die Einrichtung von Übungskontoren den praktischen Bezug der schulischen Ausbildung gewährleisten sollte (siehe auch Unterkapitel 2.1). Es ist daher auch zu prüfen, ob Teilbereiche der Lernbüroarbeit eine sinnvolle Ergänzung des berufsvorbildenden Unterricht sein könnten. Insgesamt sollte der Unterricht darauf ausgerichtet sein, dass sich die Lernenden darüber bewusst werden, ob sie zukünftig an den Arbeits- und Denkweisen in einer kaufmännisch-verwaltenden Tätigkeit interessiert sind. Auch die nicht-berufsbezogenen Fächer, wie z. B. Deutsch und Gemeinschaftskunde könnten dabei einen Beitrag zur Berufsvorbildung leisten. Hier müsste jedoch themenspezifisch vorgegangen werden. So könnte z. B. die Entwicklung der Wirtschaftsformen (Handwerk, Verlagswesen, Manufakturen,...) in Gemeinschaftskunde vermittelt werden.

Eine weitere Frage, die sich im Zusammenhang mit der schulischen Organisation von Berufsvorbildung stellt, ist die **zeitliche Verteilung** der berufsvorbildenden Maßnahmen. Die konkrete Problemstellung lautet: Soll der Unterricht über mehrere Schuljahre durchgehend oder nur episodenhaft erfolgen? Die episodenhafte Vermittlung der Berufsvorbildung ist für das Fachgymnasium ungeeignet, da der Berufswahlprozess begleitet (siehe auch Abschnitt 4.2.1 und 4.2.2.1) und durch die „berufsbezogenen“ Fächer/Kurse unterstützt werden sollte. Die Anlehnung an den ökonomischen Bereich sollte genutzt werden, um eine Zerstückelung des Berufsvorbildungsprozesses zu vermeiden. Das erfordert eine konkrete Einbindung, d. h. einen detaillierten Ausweis im Lehrplan in einem der ökonomiebezogenen Fächer/Kurse. Bei der zeitlichen Verteilung der berufsvorbildenden Maßnahmen über den dreijährigen Zeitraum muss berücksichtigt werden, dass die Bewerbungsfristen von den Unternehmen in den letzten Jahren immer weiter vorverlegt wurden. Daher sollten die berufsvorbildenden Unterrichtsmaßnahmen im 11. Jahrgang den größten Umfang einnehmen und mit dem Ende der 12. Jahrgangsstufe weitgehend abgeschlossen sein. Auch diese Struktur erfordert eine unterrichtsunterstützende Ausgestaltung des Lehrplans, die über die Darstellung der Berufsvorbildung im Wirtschaft/Politik-Lehrplan der Realschulen hinausgeht und erst durch die **Kooperation** von Berufsvorbildung mit ökonomischer Bildung erreicht werden kann (siehe auch Kapitel 4.3).

Es ist heute nicht mehr ausreichend, wenn in den Fachgymnasien eine größere Zahl von **Lehrenden** unterrichtet, die auch im Berufsschulbereich tätig sind. Auch sollte man sich im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nicht allzu sehr auf die berufspraktischen Kenntnisse der Lehrenden verlassen, da sie, wenn überhaupt, ihre berufliche Ausbildung vor Jahrzehnten absolviert haben. Den Lehrenden im Fachgymnasium sollte mit dem Lehrplan ein konkretes und systematisches berufsvorbildendes Instrumentarium zur Verfügung gestellt werden. Ausgangspunkt für dessen Entwicklung könnten die im vorherigen Unterabschnitt (siehe 4.2.2.1) beschriebenen Systematisierungen von

Dibbern (vgl. 1993, 78 ff.) und Ermert/Friedrich (vgl. 1990, 113 ff.) sein. Insgesamt sind die inhaltliche und schulorganisatorische Gestaltung der Berufsvorbildung so durchzuführen, dass eine **sehr enge Kooperation zwischen der Berufsvorbildung und dem ökonomiebezogenen Fach-/Kursunterricht** herbeigeführt wird.

Nach § 3 des schleswig-holsteinischen Schulgesetzes müssen auch berufliche Schulen Schulentwicklung betreiben und daher auf ihre „Kunden“, die Lernenden, und Partner, die Unternehmen, zugehen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1999 a). Das erfordert im Zusammenhang mit der unterrichtlichen Ausgestaltung der Berufsvorbildung die Entwicklung eines Schulethos, das immer wieder die Praxis in die Schule holt, sich also um den **zweiten Kernbereich**, die **Realkontakte**, bemüht. Wie bereits im Unterkapitel 2.1 beschrieben wurde, „lebten“ die ersten Wirtschaftsschulen durch die Einrichtung eines Übungskontors und von den guten Kontakten zur Kaufmannschaft.

Wenn über die Inhalte einer „berufsbezogenen“ Bildung nachgedacht wird, dann muss auch die mögliche Einbindung eines **Lernbüros** analysiert werden. Der Unterricht im Lernbüro könnte sich besonders durch die Verbesserung der Arbeitstugenden positiv auf die Entwicklung der Persönlichkeitsbildung auswirken. Da der heutige Unterricht in Lernbüros aber meistens dazu genutzt werden, berufliche Tätigkeitsabläufe zu wiederholen und zu automatisieren, nähern sie sich der Vermittlung einer berufspraktischen Bildung und sind dann abzulehnen. Das „Kopieren“ von betrieblichen Abläufen sollte immer dann vermieden werden, wenn die kaufmännisch-verwaltende Arbeits- und Berufswelt die erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch vermitteln kann. Letztlich ist die Frage der Einführung von Lernbüros ein methodisch-inhaltliches Problem, dessen Analyse nicht das Ziel dieser Arbeit ist.

In früheren Zeiten bestand ein engerer Kontakt zu den Kaufleuten der Umgebung. Daher war es für die Schulen auch nicht schwer, **Praktiker zu Referaten und Diskussionen** einzuladen. Von der Wiederaufnahme dieser Tradition könnten auch die Berufsschulen profitieren. Sie würden auf längere Sicht gesehen die Chance erhalten, sich zu einem beruflichen Kommunikations- und Weiterbildungszentrum zu entwickeln. Berufsvorbildender Unterricht im Fachgymnasium sollte mit zeitlich abgestimmten Vortragsreihen zu Themen aus Wirtschaft und Wirtschaftspolitik einhergehen. Es wäre die Aufgabe der Mitglieder der Schulleitung und besonders der Oberstufenleiter und -leiterinnen, Kontakte aufzubauen und in Abstimmung mit den jeweiligen Fachlehrern und -lehrerinnen die Realkontakte zeitlich zu fixieren.

Daneben sollten **Präsentationen von Unternehmen in den berufsbildenden Schulen** durchgeführt werden. Hier wäre der methodische Ansatz des Beschäftigungsbasars ein geeignetes Instrument, d. h., Berufsschüler und -schülerinnen der eigenen Schule stellen ihre Unternehmen mit Produkten und Ausbildungsmöglichkeiten in jeweils einem dafür eigenständig gestalteten Klassenraum vor.

Auch mit den **Hochschulen** sollten Realkontakte angestrebt bzw. intensiviert werden. So wie besonders die Fachhochschulen in den letzten Jahren die Lernenden verstärkt zu Einführungsveranstaltungen einladen, so könnten auch die Lehrenden des Fachgymnasiums Vertreter von relevanten Hochschulstudiengängen einladen. Da einige Fachgymnasien mit wirtschaftlichem Zweig in der Nähe von Hochschulstandorten liegen, wäre auch generell die Frage, ob man z. B. aus den Wirtschaftswissenschaften nicht einmal Vorträge zu aktuellen Zeitfragen hören könnte. Wie die teilweise recht intensiven Bemühungen der allgemeinbildenden Gymnasien zeigen, sind die privaten und staatlichen Institutionen durchaus zur Zusammenarbeit bereit. Diese Formen der **Kooperation** sind im berufsbildenden Bereich in den letzten Jahrzehnten vernachlässigt worden und sollten von den beruflichen Schulen „wiederbelebt“ werden.

Neben der Öffnung der Fachgymnasien zu Wirtschaft, Hochschulen und Politik sollten die **Lernenden** den Kontakt zu den Unternehmen suchen, damit ihre Chancen am Arbeitsmarkt steigen und sie das Verhalten von Unternehmen besser verstehen. Diese Form der **Kooperation** zwischen Unternehmen und Fachgymnasien könnte durch **Betriebserkundungen und die Einführung von Betriebspraktika** herbeigeführt werden. Davon würden nicht nur die Lernenden profitieren, sondern auch die Unternehmen könnten sich einen Überblick über die Leistungen der Fachgymnasien und ihrer Lernenden verschaffen und evtl. eine Vorauswahl für die Vergabe von Ausbildungsplätzen treffen. Um die Anbindung der Fachgymnasien an die Berufsschulen hervorzuheben, sollte auch über die Möglichkeit nachgedacht werden, dass Berufsschüler und -schülerinnen mit Lernenden des Fachgymnasiums **Betreuungspatenschaften** eingehen, die sich bis in ein Betriebspraktikum im Unternehmen der jeweiligen Berufsschüler und -schülerinnen fortsetzen könnten.

Dass die Anforderungen an die Erkundungen und Praktika in den Lehrplänen sehr genau definiert werden müssten, beweist die immer wieder auftauchende und auch berechtigte Kritik an diesem methodischen Instrumentarium (vgl. Klippert 1992, 5, Platte 1981 104 ff.). Ermert/Friedrich und Koch-Doetsch weisen hierbei zurecht darauf hin, dass die didaktisch-methodische Ausrichtung der gymnasialen Betriebspraktika eine andere ist als die in den Realschulen. (vgl. Ermert/Friedrich 1990, 48 f. und Koch-Doetsch 1990, 20 f.)

Ermert/Friedrich geben zu bedenken: „Fraglich ist dagegen, ob ein Praktikum einen Beitrag zur Berufswahlvorbereitung leisten kann, die als Problem für die Schüler in der gymnasialen Oberstufe zunehmend an Gewicht gewinnt. Hinsichtlich des berufsorientierenden Aspekts im engeren Sinne müssen erhebliche Einschränkungen gemacht werden: Da der Schüler nicht über die mit einer bestimmten Berufstätigkeit verbundenen Qualifikationsanforderungen verfügt, müssen sich seine Tätigkeiten im Praktikum durchweg auf Bereiche mit geringem Anforderungsniveau konzentrieren. Diese Tätigkeiten ‚am Rand von Berufen‘ (Lange/Neuser, 1985, 5. 382) lassen kaum Schlußfolgerungen auf das Aufgaben- und Qualifikationsspektrum von Berufen zu, die in den Wunschbereich der Abiturienten fallen. Auch bei Abiturienten, die nach der Schule in das duale System wechseln und sich dabei auf kaufmännisch-verwaltende Berufe konzentrieren, sind diese Berufe nicht durch elementare

Tätigkeiten (z. B. Ablage) in ihrem Kern erfahrbar.

Hinzu kommt, daß die Tätigkeiten unter betriebsspezifischen bzw. arbeitsplatzspezifischen Aspekten gesehen werden, was bedeutet, daß der gleiche Beruf in einem anderen Betrieb oder an einem anderen Arbeitsplatz unterschiedliche Tätigkeiten aufweist und damit das Praktikum andere Eindrücke vermitteln kann. Darüber hinaus kann z. B. auch die Zufälligkeit der Sozialkontakte im Praktikumsbetrieb dazu führen, daß ein und derselbe Beruf von Praktikanten sehr unterschiedlich wahrgenommen wird.“ (Ermert/Friedrich 1990, 49)

Trotz der berechtigten wissenschaftlichen Kritik muss berücksichtigt werden, dass nach neueren empirischen Untersuchungen Betriebspraktika von Lernenden grundsätzlich positiv bewertet werden, sofern sie mit einer intensiven Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung einhergehen. (vgl. Kleffner u. a. 1996, 12 ff., Beinke 1999 b, 88 ff. und Beinke/Richter/Schuld 1996, 83 ff.). Ein immer wieder diskutiertes Problem ist die Frage, ob z. B. Praktika bei Rechtsanwälten und Zahnärzten sinnvoll sind. Es ist unbestritten, dass die Tätigkeiten in Rechtsanwaltskanzleien dem kaufmännisch-verwaltenden Bereich zugeordnet werden können. Für die Fachgymnasiasten dürfte es im Betriebspraktikum aber kaum möglich sein, Tätigkeiten dieses Berufes auszuüben. Andererseits ist jedoch eine Mitarbeit im Büro der Anwaltskanzlei durchaus denkbar und könnte in einer frühen Phase der Berufswahlkompetenzentwicklung durchaus für die Persönlichkeitsentwicklung und die Ausprägung von Arbeitstugenden hilfreich sein. Gleiches gilt für die Praktika bei Zahnärzten. Hier muss jedoch zusätzlich berücksichtigt werden, dass dieser Beruf nicht aus dem kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld stammt. Gleichwohl sollten auch diese Praktika zugelassen werden, da mit dem Abschluss des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - die Allgemeine Hochschulreife erworben wird und daher durchaus auch Zahnmedizin studiert werden kann. Die Zahl derer, die nach dem Abschluss des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - nicht im kaufmännisch-verwaltenden Bereich tätig werden, ist nach meinen Erfahrungen nicht unerheblich. Insgesamt betrachtet sollte die wissenschaftliche Forschung über die Leistungsfähigkeit von Betriebspraktika in der gymnasialen Oberstufe intensiviert werden.

Neben der grundsätzlichen Diskussion über Betriebspraktika ist auch deren zeitliche Umsetzung strittig. Einwöchige Praktika haben den Vorteil, dass die ohnehin kurze Schulzeit nicht lange unterbrochen wird. Für mehrwöchige Zeiträume spricht, dass die Schülerinnen und Schüler die Unternehmen und die Berufstätigkeit besser kennen lernen und auch kleinere betriebliche Aufgaben übernehmen können, die über Ablagetätigkeiten hinausgehen. Für das Fachgymnasium sollte darüber nachgedacht werden, ob nicht ein Teil des Praktikums z. B. in die Sommerferien gelegt werden könnte. Da in der Urlaubszeit in den Unternehmen häufig Personal fehlt, könnten die Jugendlichen vielleicht eher reale Arbeitsbedingungen erleben. Voraussetzung für diese Vorgehensweise wäre aber, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Fachgymnasium die Arbeitsbedingungen in den entsprechenden Unternehmen realistisch einschätzen können, damit die Praktika nicht nur Berufstätigkeit sind. Insgesamt besteht in der Literatur Einigkeit darüber, dass Praktika nur einen positiven Beitrag zur Berufsvorbildung leisten, wenn von den Lehrenden auch eine umfassende Auswertung und Nachbereitung durchgeführt wird (vgl. z. B. Beinke 1999, 88 ff.).

Das Ziel der Praktika ist nicht, die Lernenden in einen bestimmten Beruf zu führen, sondern die Berufsfindung und Persönlichkeitsbildung zu unterstützen. Daher sollten bei berufswahlkompetentere Lernenden, also im 12. und 13. Jahrgang, die **Betriebserkundungen** in den Vordergrund treten. (vgl. Ermert/Friedrich 1990, 49 f.) Hierbei sollte besonders über eintägige Betriebsbesuche in nach Interessengebieten geteilten Kleingruppen nachgedacht werden. Auch diese Veranstaltungen bedürfen einer gründlichen Vor- und Nachbereitung, damit sie nicht zum Betriebstourismus verkommen. Insgesamt sollte die **Kooperation** zwischen den Fachgymnasien und den Unternehmen sowie Hochschulen intensiviert werden.

Der **dritte Kernbereich**, die Zusammenarbeit mit der **Berufsberatung der Arbeitsämter**, sollte vollkommen neu durchdacht werden. Aus eigenen mehrjährigen Unterrichtserfahrungen im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - ist mir immer wieder deutlich geworden, dass die einmalige Doppelstunde „Berufsberatung“ in einem dreijährigen Schulzeitraum den Problemen, die bei der Berufsfindung auftreten, nicht gerecht werden kann. Insgesamt findet die Zusammenarbeit von Fachgymnasium und Berufsberatung auf sehr allgemeiner und verwaltungstechnischer Ebene statt. Es ist vielfach so, dass die Lehrenden die Berufsberater und -beraterinnen allein in den Unterricht gehen lassen und anschließend auch kein Austausch über die weitere berufsvorbildende Vorgehensweise erfolgt. In der der Berufsberatung zur Verfügung stehenden Doppelstunde erfolgt allenfalls eine strukturierte Beschreibung des deutschen Ausbildungssystems, und die Lernenden sind anschließend häufig von der Berufsberatung enttäuscht.

Diese Darstellungen stehen im Widerspruch zu den von der Arbeitsamtsverwaltung selbst durchgeführten Befragungen von Ratsuchenden. Die Befragungen bescheinigen der Berufsberatung eine hohe Effektivität und geben gleichzeitig den Hinweis, dass die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe von den Lehrerinnen und Lehrern eine höhere Kompetenz in Fragen der Arbeits- und Berufswelt erwarten (vgl. Cohrs, u. a. 1996, 8 ff.). Da die Lehrenden aber nicht die Kompetenz der Berufsberatung erreichen können, muss darüber nachgedacht werden, wie insgesamt die Beratung verbessert werden könnte. Auch hier sollte das sporadische Zusammentreffen von Schule und Berufsberatung zu einer sehr engen **Kooperation** ausgebaut werden, die im Lehrplan für die Lehrenden genau definiert und praxisnah zu beschreiben wäre. Denn wie bereits oben erwähnt, nützen Unterrichtsprinzipien oder Erlasse nur etwas, wenn ihre unterrichtliche Umsetzung im groben Rahmen festgelegt und hilfreich beschrieben wird.

Was die Berufsberatung in jedem Fall für die Lernenden und für die Lehrenden zu Beginn des 11. Schuljahres durchführen sollte, ist eine individuelle, aber standardisierte Analyse der Ausprägung der individuellen Berufswahlkompetenz des Lernenden (entsprechend Unterkapitel 4.2.1), die um einen schriftlich fixierten Maßnahmenkatalog zur Kompetenzverbesserung ergänzt wird. Dieser Bericht sollte in seiner standardisierten Form zwischen einem Arzt-Bericht (ausführliche schriftliche Situationsbeschreibung) und einem TÜV-Bericht (Ankreuzbogen) liegen. Die Ergebnisse sollten im Dreiergespräch (Lernende, Berufsberatung und Lehrende) diskutiert werden, und erst dann sollten die Lehrenden mit Unterstützung der Berufsberatung den Berufsvorbildungsunterricht im Rahmen des

ökonomiebezogenen Faches planen. Bei der Anbahnung von Realkontakten sollte die Berufsberatung die Lehrenden unterstützen und bei jedem Lernenden nach ca. einem Schuljahr eine weitere Analyse der Berufswahlkompetenz in Abstimmung mit den Lernenden und Lehrenden vornehmen. Diese relativ restriktiven Vorschläge sind vor dem Hintergrund von empirischen Untersuchungen durchaus notwendig. Denn wie festgestellt wurde, sind knapp 37 % der Gymnasiasten kurz vor dem Schulende noch nicht auf einen Ausbildungsgang festgelegt. Dass hierbei der Anteil bei den Jungen höher als bei den Mädchen ist, dürfte daran liegen, dass die Jungen aufgrund ihres Wehr- oder Zivildienstes die Berufswahlentscheidung noch weiter hinaus schieben. (vgl. Cohrs, u. a. 1996, 4 ff.)

Insgesamt sollte die Berufsberatung den Lehrenden ihre beraterische Kompetenz und besonders psychologischen Kenntnisse zur Verfügung stellen, damit eine individuelle Beratung und auch Unterstützung des Lernprozesses erfolgen kann. Es ist heute nicht mehr ausreichend, wenn die Berufsberatung nur die Strukturen des Ausbildungssystems beschreibt oder eine individuelle Beratung im Arbeitsamt durchführt. Die Erkenntnisse über individuelle Probleme sollten auch mit der Schule soweit ausgetauscht werden, wie sie den Lehrenden für die Unterrichtsplanung nützlich sind. Hier sollte die Berufsberatung die Lehrenden auch auf die von der Bundesanstalt für Arbeit entwickelten Materialien und besonders deren methodisch reflektierten Einsatz hinweisen. Wenn das Beratungskonzept sich nicht stärker mit psychologischen und methodischen Fragen auseinandersetzt, dann könnte es langfristig in seiner jetzigen Form auch abgeschafft werden, da die Aufgabe auch von den Lehrenden oder vom Computer wahrgenommen werden könnte. Für den TÜV-Bericht ist eine Mängelliste sicherlich ausreichend, aber von einem guten Arzt erwartet man neben der Anamnese und Katamnese besonders einen Therapieversuch und dessen Realisierung. So wie beim Arzt der Erfolg einer Therapie auch vom Patienten abhängt, so sind es im Fachgymnasium auch die Lernenden und besonders die Lehrenden, die die theoretischen Ergebnisse praktisch umsetzen müssen.

↪ Die primäre Aufgabe der Berufsvorbildung im Fachgymnasium ist, die Berufswahlkompetenz der Lernenden zu fördern. Dieses sollte dadurch geschehen, dass die Lernenden über die Berufsvorbildung ihre Persönlichkeit weiterentwickeln und durch die Vermittlung von Kenntnissen über die Arbeits- und Berufswelt Wissen erwerben, das sie für die Berufswahl und in wirtschaftsbezogenen Lebenssituationen verwerten können. Weil der bisherige Unterricht der Realschülerinnen und Realschüler so angelegt ist, dass praktisch verwertbare Kenntnisse (früher Realien genannt) im Vordergrund stehen, eignet sich das Fachgymnasium zur Weiterführung dieses Bildungsansatzes. Dabei muss der kaufmännisch-verwaltende Berufsbereich als „Fundgrube“ für eine praxisbezogene Unterrichtsgestaltung dienen.

Wenn die Berufsvorbildung ein „tragender Baustein“ des Fachgymnasiums sein soll, dann muss die schultypische Enge, die durch die Spaltung von Allgemein- und Berufsbildung entstanden ist, verlassen werden. Es macht nur Sinn, das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - neben der Berufsoberschule - Wirtschaft - und dem allgemeinbildenden Gymnasium mit dem Leistungskurs Wirtschaft/Politik zu erhalten, wenn es seine Anbindung an die berufsbildenden Schulen zum

Erkenntnisgewinn für die Lernenden einsetzt.

Ausgangspunkt für die Entwicklung von lehrplanrelevanten fachgymnasialen Strukturen der Berufsvorbildung sind drei Kernbereiche:

- Der **berufsvorbildende Schulunterricht** sollte im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - im ökonomiebezogenen Fach/Kurs erfolgen. Dabei scheint eine Abspaltung vom Wirtschaftsunterricht wenig sinnvoll.
- Die **Realkontakte** lassen sich in zwei Unterbereiche systematisieren. Üblicherweise werden unter Realkontakten Betriebserkundungen und -praktika verstanden, die zur Berufsvorbildung der Lernenden nur einen positiven Beitrag leisten können, wenn man sich auch ihrer Nachteile bewusst ist. Realkontakte umfassen aber mehr als nur „Unternehmensbesuche“. In der Veranstaltung von Diskussionen und Vortragsreihen haben die kaufmännischen Schulen eine lange Tradition, die wiederbelebt werden sollte (siehe auch Unterkapitel 2.1). In diesem Bereich steckt auch das größte Entwicklungspotential für die kaufmännisch-verwaltenden Berufsschulen zu beruflichen Kommunikations- und Weiterbildungszentren.
- Der dritte Kernbereich befasst sich mit der Einbindung der **Berufsberatung** der Arbeitsämter. Nur wenn es gelingt, das episodenhafte Beratungskonzept durch Integration in den fachgymnasialen Unterricht zu einem begleitenden Betreuungskonzept (siehe auch Abschnitt 2.2.3) zu entwickeln, können die Lernenden die notwendige Berufswahlkompetenz entwickeln.

Von einer systematischen und effektiven Berufsvorbildung kann erst gesprochen werden, wenn die Unterrichtseinheiten, Realbegegnungen und Maßnahmen der Berufsberatung inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt gestaltet werden.

Auf die in der Überschrift zum Unterkapitel 4.2 gestellte Frage, ob die Berufsvorbildung eine Berufs- oder Berufswahl-Vorbereitung ist, sollte grundsätzlich der zuletzt genannten Ausrichtung der Vorzug gegeben werden. Wenn Berufsvorbereitung als Vermittlung von allgemeinen Kenntnissen über die kaufmännisch-verwaltende Arbeits- und Berufswelt sowie die Entwicklung von Arbeitstufen verstanden wird, dann ist diese Art der Berufsvorbereitung auch Berufsvorbildung und damit im Unterricht des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - zu berücksichtigen.

4.3 Die ökonomische Bildung - Fachwissenschaften oder Wirtschaftspraxis

Im Folgenden werden die Analysen der beiden vorherigen Unterkapitel zu den Inhalten einer ökonomischen Bildung weiter konkretisiert und gleichzeitig zum Abschluss gebracht. Wie bereits im Unterkapitel 2.1 an der historischen Entwicklung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - gezeigt wurde, bestanden im Laufe der Jahrzehnte unterschiedliche Vorstellungen über die inhaltlichen Schwerpunkte einer ökonomischen Bildung. Diese wurden entscheidend durch die Veränderungen in den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, durch die Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt sowie in den Wirtschaftswissenschaften bestimmt. Als Bremse im Wandel, aber auch als ruhender Pol in turbulenten Zeiten wirkte stets die ausgeprägte Bindung an die kaufmännische Tradition.

Ausgangspunkt für die Entwicklung einer neuen Wirtschaftsbildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sind die im dritten Kapitel beschriebenen Ziele, die bei den Lernenden erreicht werden sollen. Auf der einen Seite ist es die Steigerung und Erweiterung der Persönlichkeitsbildung und auf der anderen Seite soll ein Denken und Handeln in komplexen ökonomischen Systemen erreicht werden. Für die unterrichtliche Verwirklichung dieser Ziele müssen die beiden primär betroffenen Disziplinen, die **Pädagogik** und die **Wirtschaftswissenschaften** unter fachdidaktischen Gesichtspunkten tiefergehend analysiert werden. Dabei taucht für die Fachdidaktik „Wirtschaft“ zunächst das Problem der doppelten Anbindung auf.

Die Wortzusammensetzung „Fach-Didaktik“ lässt die Schwierigkeiten erahnen. Da die beiden Pole, zwischen denen die **Fachdidaktik** angesiedelt ist, nicht eindeutig definiert sind, hat zwangsläufig auch die Wirtschaftsdidaktik des Fachgymnasiums ein „Lokalisierungsproblem“ (Kaminski 1990, 255). Im kaufmännischen Schulbereich wurde Fachdidaktik häufig auf die Darstellung von Fachwissenschafts- und Berufsfragen verkürzt interpretiert. Im letzten Jahrzehnt hat sich eine Gegenbewegung gebildet, die den Schwerpunkt auf pädagogische und dabei besonders auf methodische Problemstellungen legt. Diese in beiden Fällen einseitige Betrachtungsweise der Wirtschaftsdidaktik führt zu einem falschen Verständnis von ökonomischer Bildung. Fachdidaktik ist „keine bloße Anwendungslehre für ein Fach, sondern hat sich eigenständig zu entwickeln“ (Kaminski 1990, 256), und zwar unter Bezugnahme auf beide Pole. Wilfried Schneider hebt die Vermittlungsfunktion der Fachdidaktik ausdrücklich hervor, indem er darauf hinweist, dass sie weder unter der Fachwissenschaft noch unter der allgemeinen Didaktik eingeordnet werden sollte, sondern ihrerseits beide Disziplinen auf einer höheren Ebene miteinander verknüpfen muss (vgl. 1996, 423 ff.). Die fachdidaktische Fragestellung ist komplexer als eine fachwissenschaftliche oder pädagogische, weil sie vom Lehrenden auf der einen Seite ein „Verständnis“ für die Lernenden und auf der anderen Seite die Vermittlung einer „angemessenen“ Fachwissenschaft, Berufs- und Wirtschaftspraxis verlangt (vgl. Kaminski 1999, 191 ff.). Es besteht weder ein Über-/Unterordnungsverhältnis noch eine Ableitungs-/Anwendungsbeziehung. Die

Fachdidaktik liegt an der Schnittstelle zwischen dem pädagogischen und fachlichen Bezugsbereich. (vgl. Gagel 1990, 188 ff.)

Für die weiteren Darstellungen ist eine kurze Beschreibung der hier verwendeten Pädagogik- und Didaktikbegriffe erforderlich. Didaktik, ein Wort griechischen Ursprungs, wird meist mit „Lehrkunst“ übersetzt. Klafki definiert den Begriff jedoch weiter „als übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter), systematisch vorbedachter ‚Lehre‘ (im weitesten Sinne von reflektierter Lern-Hilfe) und auf das im Zusammenhang mit solcher ‚Lehre‘ sich vollziehende Lernen“ (1993, 91). Daher wird in dieser Arbeit **Didaktik auf das Lernen und Lehren im Unterricht bezogen**. Hierzu zählen auch die Intentionen, Themen und Methoden. (vgl. Jongebloed/Twardy 1983, 174). Die allgemeine Didaktik als Teilbereich der Pädagogik beschäftigt sich mit der Frage, „was so bedeutsam ist, daß es mitgeteilt werden muß und wie es mitgeteilt werden kann“ (Hilligen 1985, 41). Ohne die Anbindung im jeweiligen Bezugsbereich steht die allgemeine Didaktik aber immer in der Gefahr, „nichts über alles“ (Hilligen 1985, 41) auszusagen.

Pädagogik leitet sich aus dem griechischen Wort „pais“ (Knabe/Kind) und „ago“ (ich führe) ab. Heute wird Pädagogik häufig mit dem Begriff der Erziehungswissenschaft gleichgesetzt (vgl. Glöckel 1996, 324 ff.). In dieser Arbeit wird **Pädagogik als Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung verstanden**. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stehen die Erkenntnisse der Lern- und Entwicklungspsychologie, die zunächst in Beziehung zu den Individuen gesetzt werden. In der Didaktik wird dieser Bereich meist nur verkürzt dargestellt und ein Schwerpunkt auf stoffliche sowie methodische Problemstellungen gelegt.

Die wirtschaftliche/ökonomische Bildung ist Forschungsgegenstand von verschiedenen Disziplinen der Pädagogik. Generell ist zunächst zwischen der **Wirtschaftspädagogik und -didaktik** zu unterscheiden. Daneben wird wirtschaftliche/ökonomische Bildung auch in der Berufspädagogik und Arbeitslehre behandelt. Der Forschungsschwerpunkt der Wirtschafts- und Berufspädagogik liegt auf dem Gebiet der wirtschaftsberuflichen Aus- und Weiterbildung, während die Wirtschaftsdidaktik meist nur den allgemeinbildenden Schulbereich erfasst. In der Arbeitslehre wird ökonomische Bildung überwiegend in einer Anwendungsbeziehung zu technischen und hauswirtschaftlichen Problemstellungen des Sekundarbereichs I gesehen. Weil das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sowohl mit den allgemein- als auch mit den berufsbildenden Schulen verbunden ist (siehe auch Unterkapitel 2.2), werden in dieser Arbeit die Bereiche der wissenschaftlichen Wirtschaftsdidaktik und -pädagogik zusammengefasst und die anderen o. g. Disziplinen vernachlässigt.

Die **fachgymnasiale Fachdidaktik Wirtschaft**, also die Wirtschaftsdidaktik und -pädagogik, sollte auf der einen Seite die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Pädagogik und auf der anderen Seite die der Wirtschaftswissenschaften für die Steigerung und Erweiterung der Persönlichkeitsbildung sowie der Bildung im ökonomischen Bereich nutzen. Durch das Unterkapitel 3.2 sollte deutlich geworden sein, dass der ausschließliche Bezug auf die traditionelle Volks- und Betriebswirtschaftslehre als Kern der Wirtschaftswissenschaften zu kurz greift. Im Folgenden wird daher dem Begriff der **ökonomi-**

schen Bildung der Vorzug gegeben, weil dieser nicht durch ein festes, traditionell vorbestimmtes Wirtschaftsverständnis die unterrichtliche Umsetzung behindert. Damit trägt der Begriff „Ökonomie“ zur Ablösung von den „klassischen“ wirtschaftswissenschaftlichen Strukturen der Volks- und Betriebswirtschaftslehre bei, die sich durch eine ausgeprägte Differenzierung und Teilbetrachtungen auszeichnen und daher im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - keine Berechtigung haben.

Die im vorherigen Unterkapitel behandelte Berufsvorbildung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - liegt an der Nahtstelle zwischen dem pädagogischen und ökonomischen Bereich (siehe auch Abschnitt 4.2.2). Da der Teil der Berufswahlvorbereitung einen stärkeren Bezug zur Persönlichkeitsbildung aufweist, wird er dem pädagogischen Bezugsbereich zugeordnet. Der Teil der Vermittlung von Grundlagen über die kaufmännisch-verwaltende Arbeits- und Berufswelt sollte im ökonomischen Bezugsbereich angesiedelt werden. Die Abbildung 6 stellt diese Zusammenhänge nochmals grafisch dar.

Abbildung 6: Wirtschaftsdidaktische Fundierung

Fachgymnasiale Ziele	Persönlichkeitsbildung	Ökonomische Bildung
Wirtschaftsdidaktische Fundierung	Pädagogik, Berufswahlvorbereitung	Wirtschaftswissenschaften, Arbeits- und Berufswelt

Das im Unterkapitel 3.1 beschriebene Ziel der Persönlichkeitsbildung sollte aus den Erkenntnissen der Pädagogik und der Berufswahlvorbereitung abgeleitet werden. Das im Unterkapitel 3.2 entwickelte fachgymnasiale Ziel der Bildung in komplexen ökonomischen Systemen wird durch die Wirtschaftswissenschaften sowie die Berufsvorbildung in der kaufmännisch-verwaltenden Arbeits- und Berufswelt näher bestimmt. Da eine Trennung der beiden berufsvorbildenden Teilbereiche im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nicht immer möglich und sinnvoll ist, sollte die zusammenhängende Betrachtung über den profildbildenden ökonomischen Bereich erfolgen (siehe auch Abschnitt 4.2.2).

4.3.1 Die Erziehungstheorie als Basisstruktur

Die Entwicklung eines fachgymnasialen Bildungsansatzes erfordert eine noch tiefergehende Analyse der fachdidaktischen Problemstellung. **Wolfgang Klafki**, der einen weiten Begriff von allgemeiner Didaktik verwendet, diesen aber auch von der Fachdidaktik trennt, macht deutlich, dass sowohl die allgemeine als auch **jede Fachdidaktik in eine erziehungstheoretische und eine erziehungspraktische Ebene** unterteilt werden kann (vgl. 1995, 94 f.). Auf der **erziehungstheoretischen Ebene** der Fachdidaktik wird das Lehren und Lernen überwiegend **unter wissenschaftlichen Aspekten**

beschrieben, während die **erziehungspraktische Ebene**, auf der Erziehungstheorie aufbauend, die **Umsetzung von Unterricht** in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellt. **Für beide Ebenen beschreibt Wolfgang Klafki fünf Problemstellungen**, die zu klären sind:

- „1) die Frage nach den Zielsetzungen des Lehrens und Lernens;
- 2) die Frage nach der an solchen Zielsetzungen orientierten Auswahl der Inhalte bzw. Themen des Unterrichts;
- 3) die Frage nach den Organisationsformen, den Methoden bzw. Verfahren und den intendierten Prozessen des Lehrens und Lernens (einschließlich der sog. Sozialformen des Unterrichts); in der deutschen Pädagogik wird dieser Bereich meistens mit dem Begriff ‚Methodik‘ bezeichnet (Klafki 1976, S. 13 ff.),
- 4) die Frage der Medien des Lehrens und Lernens, vom Schulbuch bis zum Computerprogramm, von der Landkarte bis zum Film, vom physikalischen Veranschaulichungsmodell bis zur Rechtsschreibkartei usf.;
- 5) die Frage nach den Formen, in denen Lernergebnisse und Lernformen der Schülerinnen und Schüler überprüft und beurteilt werden.“ (1995, 94 f.)

Bernhard Nibbrig gelingt es in sehr prägnanter Form, die Aussagen von Klafki in **drei Problembe- reiche der Wirtschaftsdidaktik** zu gliedern:

- „die Ziel-Inhaltsproblematik,
- die Methodenproblematik,
- die Kontrollproblematik.“ (1983, 226 f.)

Hierdurch führt er die Aufgaben der Wirtschaftsdidaktik auf die wesentlichen Elemente zurück. Eine tiefere Auffächerung und Systematisierung der Bereiche können aber sowohl durch Klafkis als auch durch Nibbrigs Darstellungen nur schwer erreicht werden, da u. a. die Ableitung von ökonomischen Themenbereichen nicht problematisiert wird.

Hans Kaminski, der sich tiefgehend mit der Beziehung von **Wirtschaftsdidaktik, Wissenschaft und Allgemeiner Didaktik auseinander setzt, unterscheidet fünf Ebenen**. „Fachdidaktik beschäftigt sich

- mit der Zielbestimmung, Inhaltsauswahl, mit Organisations- und Vollzugsformen unterrichtlichen Lehrens und Lernens in einem Fach/einem Lernbereich.
- mit der Analyse ablaufender bzw. möglicher Lehr- und Lernvorgänge
- mit der Analyse und Reflexion der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Wirkungen des Faches/Lernbereiches und Stellung des Faches/Lernbereiches im Gesamtzusammenhang von Schule
- mit der Analyse und Reflexion historischer Bedingungen des Schulfaches bzw. Lernbereiches
- mit der Bestimmung des Verhältnisses von Schulfach oder Lernbereich zu möglichen korrespondierenden Fachwissenschaften/Bezugswissenschaften.“ (1990, 256)

Während Klafki und Nibbrig die Verbindung von **Unterrichtstheorie und -praxis** in den Mittelpunkt ihrer Analysen stellen, legt Kaminski den Schwerpunkt seiner Betrachtung auf die Beziehung von **Fachwissenschaft und Fachdidaktik**. Obwohl Kaminskis Darstellungen für die Entwicklung einer Fachdidaktik konkreter sind, weisen sie auch den Nachteil auf, dass die allgemeine Didaktik mit der Fachdidaktik unmittelbar vermischt bzw. die allgemeine Didaktik in dieser Aufzählung teilweise ausgeklammert wird. Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der Systematik der Aufzählung. Sie sollte so verändert werden, dass der letzte Gliederungspunkt in Kaminskis Reihenfolge mindestens den zweiten Platz einnimmt, damit sich gemessen an der Zielsetzung dieser Arbeit die Komplexität bei der Suche nach einer fachgymnasialen Fachdidaktik auf den Bereich der Ökonomie reduzieren lässt.

Rolf Dubs erweitert das beschriebene fachdidaktische Verständnis um neuere Erkenntnisse aus dem **pädagogisch-psychologischen Bildungsbereich** (siehe auch Abschnitt 4.1.2): „In einer Fachdidaktik wird aber nicht die Fachwissenschaft zum leitenden Prinzip, sonst kommt es zu pädagogischen Verkürzungen. Eine Fachdidaktik muß auf dem pädagogischen Inhaltswissen aufbauen ..., das sich aus vier Wissensbereichen zusammensetzt, die miteinander vernetzt sind.“ (1996 b, 57) Die vier Bereiche sind:

- Wissen über das Vorwissen und den Erfahrungsbereich der Lernenden,
- Wissen über das Lernen und Lehren,
- Wissen in den entsprechenden Fachwissenschaften,
- Wissen über die gesellschaftlichen und didaktischen Rahmenbedingungen.

Dubs hebt in seinem Ansatz deutlich hervor, dass eine **Fachdidaktik zunächst über die pädagogische Seite aufzubauen** ist, da die Lernenden und nicht die Fachwissenschaften den Unterricht in Schulen bestimmen. (vgl. ebd. 52 ff.)

Ausgehend von Klafkis und Dubs Ansätzen kann die **Wirtschaftsdidaktik des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - durch ein vierfaches Beziehungssystem** beschrieben werden. Die Abbildung 7 verdeutlicht **das Paradigma der vierfachen Anbindung der Wirtschaftsdidaktik**. Zum einen verknüpft Wirtschaftsdidaktik die Fachwissenschaften und die kaufmännisch-verwaltende Berufsvorbildung mit dem pädagogisch-didaktischen Bereich. Diese Beziehung wurde im Unterkapitel 4.3 durch die Abbildung 6 dargestellt. Zum anderen kann eine erziehungstheoretische von einer erziehungspraktischen Ebene unterschieden werden.

Abbildung 7: Paradigma der vierfachen Anbindung der Wirtschaftsdidaktik

Ziele fach- gymnasialer Wirtschafts- didaktik	Pädagogischer Bezugsbereich	Ökonomischer Bezugsbereich
Wissenschaften		
Erziehung- theoretische Ebene	Was ist Persönlichkeitsbildung? <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogik, • Berufswahlvorbereitung 	Was ist ökonomische Bildung? <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaften, • Arbeits- und Berufswelt
Curriculare Vorstrukturen		
Erziehungs- praktische Ebene	Wie wird die Persönlichkeitsent- wicklung verbessert?	Wie werden ökonomische Themen systematisiert?
Unterrichtspraxis		

Von den fachgymnasialen Zielen ausgehend, bezieht sich die erziehungstheoretische Ebene auf die betreffenden Wissenschaftsdisziplinen (allgemeine Pädagogik und Didaktik sowie Wirtschaftswissenschaft und Berufsvorbildung). **Da auch die Wirtschaftsdidaktik die Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellen muss, ist der Ausgangspunkt für alle Überlegungen auf der erziehungstheoretischen Ebene der pädagogische Bezugsbereich.** Aus der erziehungstheoretischen Ebene sollten sich curriculare Vorstrukturen entwickeln lassen, die eine Anknüpfung an die erziehungspraktische Ebene und damit letztlich die unterrichtliche Umsetzung der fachgymnasialen Ziele ermöglichen.

Die Trennung zwischen Erziehungstheorie und -praxis spiegelt sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Lehre wieder. Die geistes- und gesellschaftswissenschaftlich Forschenden, die den Schwerpunkt in der erziehungswissenschaftlichen Theorienbildung setzen, suchen nach Axiomen, die durch Logik und Erkenntnisse die Fachdidaktik vorantreiben sollen. Anders dagegen die Empiriker, die den Schwerpunkt in der erziehungswissenschaftlichen Praxis sehen und vorwiegend Ansätze aus den Naturwissenschaften verwenden. Sie gehen davon aus, dass Fachdidaktik nur über die Analyse von praktischem Unterricht weiterentwickelt werden kann. Der Kluft zwischen verstehenden Geistes- und erklärenden Naturwissenschaften wird in dieser Arbeit dadurch überbrückt, dass in den folgenden Ausführungen im methodologischen Vorgehen eine aufeinander aufbauende Abfolge der beiden Ansätze beschrieben wird (vgl. Hilligen 1985, 75 ff.). Hierdurch sollen die wesentlichen Elemente der erziehungstheoretischen und -praktischen Ebene hervorgehoben werden, um eine Beziehung zwischen der Wissenschafts-, Lehrplan- und Unterrichtsebene aufbauen zu können.

Auf **erziehungstheoretischer Ebene** gilt es, die Kernbereiche der persönlichen und der ökonomischen Bildung zu bestimmen. Wirtschaftsdidaktik muss festlegen, welche grundlegenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Lernenden zu entwickeln sind. Wie aus der Lernpsychologie

bekannt ist, versucht der Mensch seine Erfahrungen und Sinneswahrnehmungen zu ordnen, damit er die Menge des auf ihn einwirkenden Wissens verarbeiten kann (siehe auch Abschnitt 4.1.2). Aristoteles entwickelte zehn klassifizierende Begriffe für alle Erfahrungen und Sinneswahrnehmungen. Diese klassifizierenden Begriffe werden auch **Kategorien** genannt. Kant machte deutlich, dass sich die Bedingungen für das Erkennen und Lernen weitestgehend gleichen und daher erkenntnistheoretisch wie lernpsychologisch eine ähnliche Funktion besitzen. Auf der einen Seite wird in der Wissenschaftstheorie und der fachwissenschaftlichen Forschung versucht, die Wirklichkeit unter einem bestimmten Erkenntnisinteresse zu benennen und zu ordnen, um daran Untersuchungen vorzunehmen. Auf der anderen Seite erhalten Lernende durch Kategorien die Möglichkeit, die im Abschnitt 4.1.2 beschriebenen kognitiven Strukturen aufzubauen. (vgl. Hilligen 1985, 88 ff.)

Erich Dauenhauer macht am Beispiel der Beziehung von **Wirtschaftsdidaktik und Wirtschaftswissenschaft** deutlich, dass wesentliche Unterschiede zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Strukturen bestehen. Er greift das Problem der Strukturiertheit und Stofffülle im Unterrichtsfach Wirtschaft auf und beschreibt zwei Lösungsansätze (vgl. 1978, 77 f.):

- Bei der systematischen - oder auch fachwissenschaftlichen - Ableitung des Bildenden werden Stoffstrukturen nach entsprechenden Gruppenüberschriften stofflogisch zu einem Ganzen gegliedert. **Systematische Stoffstrukturen** sind ein Gefüge von Teilen oder die innere Ordnung eines Ganzen. In der Pädagogik treten sie häufig als „die Lehre vom Elementaren“ (Dauenhauer 1994, 30) oder im Lernen von Systematiken auf. Daran schließt sich wegen der Stofffülle häufig eine Reduzierung der Stoffstrukturen durch Modellvereinfachungen an. Ist das Stoffgebiet immer noch zu umfangreich, werden weitere Teile herausgenommen. Für den Lernenden ergibt sich dabei aber nur ein vereinfachtes, unvollständiges und häufig auch irreführendes Abbild der „Welt“.
- Bei einer auswählenden - oder auch fachdidaktischen - Ableitung werden Stoffstrukturen so erstellt, dass sie exemplarisch einen größeren Teil der Inhalte vertretend darstellen können, also „Metacharakter“ (Dauenhauer 1978, 67) haben. „In **Stoffkategorien** wird das Typische mehrerer Inhalte“ (ebd., 67) dargestellt. „Sie sind Leitziele für die Orientierung des Unterrichts auf die bildenden Grundstrukturen von Wirtschaft und Entscheidungshilfen für die Auswahl von geeigneten Inhalten, an denen diese Grundstrukturen erkannt werden können“ (Kruber 1997, 71). Kategoriale Verfahren sind also mit der Suche nach Konstanten im Objektbereich verbunden. **Eine Kategorie ist ein repräsentatives Kernwissen, das auf wenige Strukturen reduziert ist** (vgl. Dauenhauer 1994, 13). „Die didaktische Grundfunktion der Kategorien besteht ... darin, eine Brücke zu schlagen zwischen den konkreten Gegenständen, den Inhalten und Themen des Unterrichts einerseits und den grundlegenden Prinzipien der [eigene Ergänzung: Wirtschaft und] Politik andererseits“ (Ackermann 1994, 73). Diese Aufgabe müssen Kategorien sowohl im ökonomischen als auch im pädagogischen Bezugsbereich übernehmen.

Auch systematische Strukturen basieren auf Kategorien. Sie ergeben sich aus dem Zusammenwirken von Annahmen und Erfahrungen. (vgl. Dauenhauer 1994, 30) Fachwissenschaftliche Strukturen heben

im Unterschied zu Kategorien mehr auf die Gliederung der Objekte ab, wobei aber auch hier bereits „das Beziehungsgefüge zwischen dem Ordnungsprinzip und den Objekten“ (ebd., 30) berücksichtigt wird.

Ein weiterer Unterschied zwischen didaktischen Kategorien und fachwissenschaftlichen Strukturen besteht darin, dass sie eine unterschiedliche Absicht verfolgen: Der Wirtschaftswissenschaftler untersucht Bereiche und Probleme der Ökonomie „an der Grenze von Wissen und Nichtwissen; hierzu muß er sich auf Teilprobleme spezialisieren, diese isolieren und begrifflich fassen, möglichst im Zusammenhang mit der umfassenden fachsystematischen Begrifflichkeit. Dabei entstehen in wissenschaftlicher Lehre Probleme mit dem Umfang des Mitteilungsnotwendigen. Didaktiker und Lehrende stehen vor der Frage: Welche Ergebnisse der Sozialwissenschaften sollen in welchem Zusammenhang mitgeteilt werden, damit Lernende qualifiziert werden zur Bewältigung (d. h. zum Erkennen, Beurteilen, Handeln) von Situationen, die für ein menschenwürdiges Überleben und Zusammenleben bedeutsam sind? Kurz: Fachwissenschaftliche Strukturen orientieren sich an wissenschaftlichen Problemversionen; didaktische an lebensweltlichen Problemversionen“ (Hilligen 1988, 36).

Wolfgang Klafki weist darauf hin, dass nicht die Sachverhalte als solche, „sondern die an ihnen oder in ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten oder Gesetzeskenntnisse, die erfaßten Prinzipien oder die erfahrenden Motive, die beherrschenden Methoden oder die verstandenen Fragerichtungen, die angeeigneten Grundformen oder Kategorien“ (Klafki, zitiert nach Kaminski 1996, 34) bildend sind. „Kategoriale Bildung meint das Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ‚Stoff‘, also auf der Seite der ‚Wirklichkeit‘, ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts“ (Klafki 1993, 144).

Der ökonomische Bezugsbereich ist nicht immer durch eindeutige oder lineare Gesetzmäßigkeiten bestimmt, wie dies häufig in den Formal- oder Naturwissenschaften der Fall ist. Daher ist es auch für konkrete Darstellungen im ökonomischen Bereich problematisch, die Zusammenhänge in Begriffen zu beschreiben oder die Bezeichnungen „Kategorie“ und „Begriff“ gleichzusetzen. Dies wird bereits deutlich, wenn wir das Wort „Arbeitslosigkeit“ betrachten. Als Wirtschaftsbegriff ist es sicher ein wichtiger Ausdruck, der sich unter der Überschrift „Erwerbstätigkeit“ einordnen ließe und eine sehr große aktuelle Bedeutung hat. Als Kategorie wird Arbeitslosigkeit nach der hier vertretenen Auffassung nicht bezeichnet, da Arbeitslosigkeit nur eine Zustandsbeschreibung ist und das Ergebnis von abgelaufenen, elementaren Wirtschaftsprozessen darstellt. In den beiden folgenden Unterabschnitten sollen diese elementaren Bausteine unter Berücksichtigung der im dritten Kapitel definierten fachgymnasialen Ziele bestimmt werden.

↳ Zusammenfassend ist festzustellen, dass für die Entwicklung einer fachgymnasialen Wirtschaftsdidaktik neben dem pädagogischen und ökonomischen Bezugsbereich eine erziehungstheoretische und -praktische Ebene zu unterscheiden sind. Die erziehungstheoretische Ebene steht beim Fachgymnasium

- wirtschaftlicher Zweig - in enger Beziehung zu den Wirtschaftswissenschaften sowie zur Berufsvorbereitung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich und sollte zum Aufbau curricularer Vorstrukturen führen.

Für die Suche nach relevanten Bildungsinhalten des pädagogischen und ökonomischen Bezugsbereichs sollten Kategorien gebildet werden, die eine Ausgewogenheit bei der Berücksichtigung der wirtschaftswissenschaftlichen und kaufmännisch-verwaltenden sowie der pädagogisch-didaktischen Teildisziplinen zeigen. Wegen der Komplexität des ökonomischen und pädagogischen Bezugsbereichs erscheint es sinnvoller, die fachgymnasialen Kategorien für beide Gebiete getrennt zu bestimmen. Ausgangspunkt ist der pädagogische Bezugsbereich. Auf der erziehungstheoretischen Ebene aufbauend, werden anschließend auf der erziehungspraktischen Ebene Vorstrukturen für den praktischen Unterricht entwickelt.

4.3.1.1 Pädagogischer Bezugsbereich

Der pädagogische Bezugsbereich sollte neben der allgemeinen Didaktik die neueren Entwicklungen in der pädagogischen Psychologie des Lernens und Lehrens berücksichtigen, wie sie im Abschnitt 4.1.2 und z. B. bei Dubs (1995) sowie Mietzel (1998) beschrieben wurden. Es ist heute nicht mehr ausreichend, wenn in der Wirtschaftsdidaktik versucht wird, die in der Allgemeinen Didaktik entwickelten Lehr- und Lernformen auf ökonomische Stoffgebiete zu übertragen. Wirtschaftsdidaktik muss daneben mindestens auch die lernwirksamsten Methoden für den Ökonomieunterricht bestimmen. „Zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik besteht das Verhältnis der Partnerschaft, nicht der bloßen Anwendung; die Fachdidaktik kann auf allgemein-didaktische Kategorien und Prinzipien zurückgreifen und sie erproben und durch ihre Ergebnisse die Allgemeine Didaktik ‚rückwirkend modifizieren und bereichern‘“ (Dauenhauer 1969, 53).

„Die Notwendigkeit einer übergreifenden pädagogischen Zielkategorie bzw. eines Kategoriengefüges erweist sich auch daran, daß in manchen neueren pädagogischen bzw. didaktischen Konzepten zwar auf den Bildungsbegriff verzichtet wird, aber nicht im Sinne einer gleichsam ‚ersatzlosen‘ Streichung, sondern so, daß an seine Stelle, aber in analoger Funktion, andere Zentralbegriffe treten. Kategorien wie ‚Emanzipation‘ oder ‚Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit‘, ‚autonome Handlungsfähigkeit‘ u. ä. - im Sinne allgemeinsten Prinzipien für pädagogische Zielbestimmungen verwendet - sollen strukturell genau das gleiche leisten wie die Kategorie ‚Bildung‘: Sie bezeichnen zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungsmaßstäbe für die Vielzahl pädagogischer bzw. didaktischer Einzelplanungen und -maßnahmen“ (Klafki 1993, 95). Der Bildungsbegriff lässt sich damit in anzustrebenden **Persönlichkeitsmerkmalen** des Lernenden weiter konkretisieren (vgl. Kruber 1994, 46).

Wolfgang Klafki beschreibt in seiner allgemeinen Didaktik drei Persönlichkeitsmerkmale. „Bildung

muß in diesem Sinne zentral als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit verstanden werden:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die je eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser Art;
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.“ (Klafki 1993, 97 f)

Hans-Jürgen Albers wählt für den allgemeinen sozio-ökonomisch-technischen Bereich eine ähnliche Systematik, die hier kurz weitergehend beschrieben wird, weil sie näher am wirtschaftsdidaktischen Bereich angesiedelt ist und konkreter auf die Probleme des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - an der Gelenkstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem eingeht. Albers sieht als grundlegendes **Ziel der Pädagogik, durch Erziehung die Entwicklung eines Menschen zu einer selbständigen Persönlichkeit positiv anzuregen**. Positiv meint hier, dass sich **neben der individuellen auch eine soziale Identität** bilden sollte, die Klafki durch den Solidaritätsbegriff abdeckt. (vgl. Albers 1987, 201 f.) Aus Albers Analyse des Bildungsbegriffes, der Zielvorstellungen und der Aussagen über den Persönlichkeitsbegriff ergeben sich für ihn drei bedeutende **Verhaltenskategorien des Persönlichkeitsverständnisses**: „Tüchtigkeit, Autonomie und Verantwortung“. (ebd., 189)

Tüchtigkeit bezieht sich nicht nur auf berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch auf die Fähigkeit, private Angelegenheiten „sachgerecht anzugehen und - auf der Basis ausreichender Kenntnisse und Informationen - in gesellschaftlich und politisch wichtigen Fragen mitzusprechen und ggf. mitzuwirken“ (ebd., 190). Da eine ausschließliche Festlegung auf Tüchtigkeit zu einem individuellen Anpassungsdruck auf gesellschaftliche Situationen führt, bedarf es eines Gegengewichtes.

Die Erziehung zur **Autonomie** zielt auf Selbstständigkeit und Eigenständigkeit z. B. gegenüber Anpassungszwängen im Beschäftigungssystem. Gleiches gilt für Situationen im privaten und gesellschaftlichen Bereich. Häufig wurden in der Allgemeinen Didaktik hierfür auch die Begriffe „Emanzipation“ und „Mündigkeit“ verwendet, die meist mehr auf eine Abkehr und Veränderung vom bestehenden System zielen. Autonomie meint positiv „ein Leben in und mit den Systemen ohne sich darin zu verlieren“ (ebd., 193). „Autonomie sollte nicht als Befreiung von sozialer Verpflichtung mißdeutet werden“ (ebd., 195).

Daher ist als dritte Kategorie die **Verantwortung** gegenüber dem Eigenen und dem Anderen zu berücksichtigen. Verantwortung besteht „vor bestimmten Instanzen (Sittengesetz, Gewissen, Gesellschaft, Gott) und ... für das eigene Denken, Wollen und Handeln“ (ebd., 196). Sie führt aber nur umfassend zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit, wenn sie von Handeln begleitet wird. „Bildung

ist der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann“ (Weniger, zitiert nach Albers 1987, 196). Nicht selten wird im ökonomischen Bereich das rationale Handeln ohne ein kritisch reflektierendes Gegengewicht dargestellt.

Albers macht deutlich, dass erst **das Zusammenspiel von Tüchtigkeit, Autonomie und Verantwortung eine gebildete Persönlichkeit ausmacht** (vgl. ebd., 199). Dasselbe gilt auch für die drei von Klafki bestimmten allgemeindidaktischen Grundfähigkeiten (vgl. 1993, 52). Sowohl Klafkis als auch Albers' Kategorien sind entsprechend unserem Verständnis von Kategorien (siehe Abschnitt 4.3.1) eher auf wissenschaftlich abstraktem Niveau angesiedelt. Die Ableitung einer Bildung für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - erfordert eine konkretere und detailliertere Durchdringung. Sie sollten zu „**Methodikkategorien**“ weiterentwickelt werden. Unter „Methodik“ wird hier sowohl der Lehr- als auch der Lernbereich verstanden. **Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, an ihrer Persönlichkeitsentwicklung konstruktiv mitzuwirken**, und die Lehrenden sollten für diesen Prozess nur die effizientesten Methoden einsetzen und vermitteln.

Was Klafki bei der Entwicklung von Schlüsselproblemen beschreibt, muss auch in der Wirtschaftsdidaktik berücksichtigt werden: Bei der Auseinandersetzung mit ökonomischen Themen geht es „nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht.“ (ebd., 63) **Wolfgang Klafki** unterscheidet in seiner **Allgemeinen Didaktik** vier Elemente, die sowohl inhalts- als auch kommunikationsbezogene Komponenten besitzen:

- Kritikbereitschaft und -fähigkeit,
- Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit,
- Empathie, d. h. die Fähigkeit sich in andere hinein zu versetzen,
- Zusammenhangsdenken. (vgl. ebd., 63).

Frank Achtenhagen nennt in ähnlicher Weise vier elementare Veränderungen, die für den Bereich der **kaufmännischen Aus- und Weiterbildung** an Bedeutung gewinnen könnten:

- „ein Denken in übergreifenden, komplexen Strukturen;
- ein breites Verständnis technischer, wirtschaftlicher und organisatorischer Zusammenhänge;
- kognitive Fähigkeiten wie problemlösendes Denken und Lernfähigkeit;
- soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit.“ (1996 a, 25)

Obwohl Achtenhagen seine Darstellungen ausschließlich auf den kaufmännischen Bereich bezieht, werden dennoch Parallelen zu Klafkis allgemeindidaktischen Anforderungen deutlich. Sie beziehen sich beide auf fachbereichsspezifische Strukturen und setzen inhaltliche Kenntnisse und Fähigkeiten voraus. Die von Achtenhagen und Klafki beschriebenen Fähigkeiten haben einerseits den Vorteil, dass sie nicht themengebunden zu vermitteln sind. Sie können aber andererseits auch nicht als rein formale Funktionen interpretiert werden.

Die von den Lernenden des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - zu entwickelnden Kenntnis-

se, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Werthaltungen sollten, entsprechend des in dieser Arbeit verwendeten Bildungsbegriffes (siehe auch Unterkapitel 4.1), zwischen den von Achtenhagen und Klafki beschriebenen Kategorien liegen. Doch würde eine solche Systematisierung auf einem Niveau bleiben, wie wir es zum Teil von der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen kennen, d. h., sie würden für die unterrichtspraktische Umsetzung von geringem Nutzen sein.

Eine bessere Orientierungshilfe für den fachgymnasialen Unterricht liefert die Systematik von **Rolf Dubs**, die auch die **Erkenntnisse des pädagogischen Konstruktivismus** berücksichtigt (siehe auch Abschnitt 4.1.2). „Bislang versuchte man immer wieder, die Entwicklung der Wirtschaft zu prognostizieren, um daraus Schlüsse über die beruflichen Anforderungen zu ziehen und die notwendigen Qualifikationsanforderungen zu definieren. Heute weiß man, daß einem solchen Unterfangen enge Grenzen gesetzt sind, weil die wirtschaftliche Entwicklung und künftige Qualifikationsanforderungen kaum voraussagbar sind.“ (Dubs, 1998, 13)

In der Erkenntnis dieser Problematik entwickelt Dubs fünf pädagogische Prinzipien, die den Lernenden in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellen:

- selbstreguliertes Lernen,
- kollektives Lernen,
- handlungsorientiertes Lernen,
- metakognitives Lernen,
- Selbstevaluation. (vgl. ebd., 16 f.)

Während Klafki und Achtenhagen in jeweils vier Elementen beschreiben, was das Ergebnis des Unterrichts sein sollte, versucht Dubs zu beschreiben, wie gelernt werden müsste, damit die Persönlichkeitsbildung des Individuums verbessert wird. Mit anderen Worten: Klafki und Achtenhagen beschreiben Fähigkeiten, die sich beim Lernenden entwickeln sollen, während Dubs den Weg zu diesen Fähigkeiten aus der Sicht der Lernenden darstellt. **Die Pädagogik sollte sich intensiver der Aufgabe zuwenden, die Interaktionen innerhalb der Lernenden und zwischen Lernenden und Lehrenden zu analysieren und zu beschreiben.** Sie sollte dagegen nicht so sehr Erziehungsziele in der Form von allgemeinen Qualifikationen definieren. Diese liegen eine Stufe weiter weg vom Unterricht und führen vermutlich nur über Umwege und Zufälle zu pädagogischen Kategorien der Wirtschaftsdidaktik.

Mit der Fixierung von wirtschaftsdidaktischen und nicht wissenschaftlich oder wirtschaftsberuflich orientierten **Kategorien** werden drei **Ziele** verfolgt:

- Sie haben zunächst die Aufgabe, die unterrichtliche **Ausrichtung und die Themenbereiche des Ökonomieunterrichts** im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - **einzugrenzen.**
- Sie sollen aber auch zukünftigen Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern sowie allen **Lehrenden** im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - die Möglichkeit geben, **bildungsrelevante Themen und Inhalte im Ökonomischen abzuleiten, zu überprüfen und mit adäquaten Unterrichtsmethoden zu kombinieren.**

- Die Kategorien sollen den **Lernenden Zugangsweisen und Arbeitstechniken** in konkreten Problemstellungen vermitteln. Sie sollen gleichsam bei den Lernenden die im Abschnitt 4.1.2 beschriebenen elementaren Denkstrukturen am Ökonomischen entwickeln.

Wenn die Lernenden die Kategorien im Unterricht mehrfach erarbeitet und verarbeitet haben, sind sie in den Lernenden zu sogenannten **Bildungskategorien** geworden. „Die Umsetzung von Stoffkategorien in Bildungskategorien vollzieht sich in der Weise, daß die gewonnenen Grundeinsichten mit den Schülern an immer neuen Unterrichtsstoffen erarbeitet, bestätigt und somit als für das wirtschaftliche Geschehen typisch erkannt werden. Ein solchermaßen gesicherter Bestand an ökonomischen Grundeinsichten soll dem Schüler schließlich das Verstehen anderer, ähnlicher Sachverhalte ermöglichen“ (May 1978, 72). Es ist lernpsychologisch nicht sinnvoll, die Kategorien den Lernenden zum Auswendiglernen vorzugeben, da sich hierdurch keine individuellen Bildungskategorien entwickeln können und die Möglichkeit des Transfers in andere ökonomische Situationen meist nicht gegeben ist (vgl. Mandl/Friedrich 1992, 20 ff.). **Kategorien sind zu allgemein und „inhaltsschwer“, als dass sie unmittelbar gelehrt werden können. Zu Bildungskategorien der Lernenden entwickeln sie sich erst allmählich und durch wiederholte Herausarbeitung im Zusammenhang mit konkreten Problemstellungen.**

Wie in Abschnitt 4.1.2 dargestellt wurde, ist die strukturelle Einbettung des Gelernten entscheidend für den Wissensaufbau und den Transfer. „Gelernt wird, wo aus einem Besonderen, in dem sich ein Allgemeines repräsentiert, jenes Allgemeine bewußt gemacht und an neuen Situationen, Phänomenen, Sachverhalten in einem Pulsschlag von Verallgemeinerung und Rekonkretisierung variiert wird“ (Hilligen 1988, 35). Die **Bildungskategorien der Lernenden sind nichts anderes als kognitive Strukturen, die sich auch als ein Gerüst von Begriffen und Strategien beschreiben lassen, das in zukünftigen Situationen einsetzbar ist.** Ein Vergleich der kategorialen Bildung mit den im Abschnitt 4.1.2 behandelten Erkenntnissen der Lernpsychologie zeigt, dass bei beiden die **Transferfrage im Mittelpunkt** steht.

Bildungskategorien sind auch mit den im Abschnitt 4.1.2 beschriebenen metakognitiven Strukturen zu vergleichen. Mit ihnen gelingt es, im Anschluss an Unterricht über Unterricht zu sprechen. Hierdurch erhalten die Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit, die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Werthaltungen zu beurteilen. Als praktische Hilfe für die Lehrenden entwickelt **Klaus-Peter Kruber „Leitfragen“** (1997, 71), mit denen der Unterricht auf das Elementare reduziert werden kann. Für den allgemeindidaktischen Bereich beschreibt Kruber die folgenden vier Leitfragen:

- „Handelt es sich um ein aktuelles Problem?
- Hat der Stoff Bezüge zur gegenwärtigen bzw. zukünftigen Lebenssituation der Lernenden (subjektive Betroffenheit)?
- Eignet sich der Stoff zum Entscheidungstraining, d. h. handelt es sich um ein offenes Problem, das verschiedene Lösungsmöglichkeiten zuläßt?

- Eignet sich der Stoff zum Erlernen von Verhaltensweisen in der Situation?“ (ebd., 72)

Kruber schlägt vor, dass diese Leitfragen in oder nach konkreten und unterschiedlichen Unterrichtssituationen mit den Lernenden immer wieder herausgearbeitet werden. In der Regel können sie nicht alle auf jedes Unterrichtsthema bezogen werden oder in jeder Unterrichtsstunde „abgearbeitet“ (ebd., 73) werden. Sie haben daher auch nicht den Charakter von Teillernzielen und sie sind nicht bei allen Unterrichtsinhalten gleich bedeutsam. Kruber erachtet es auch als sinnvoll, wenn seine Leitfragen ergänzt werden. (vgl. ebd., 73)

Obwohl Krubers Ansatz in den allgemeindidaktischen Leitfragen relativ offen ist, eignet er sich nicht so sehr dafür, in den Lernenden die geforderten Strukturen zu entwickeln. Der Schwerpunkt seiner Leitfragen zielt in erster Linie auf die methodische Umsetzung beim **Lehrenden**. Die „allgemeindidaktischen Fragen ... sollen sicherstellen, daß Lernsituation und -motivation der Schülerinnen und Schüler auch bei inhaltlichen Entscheidungen berücksichtigt werden“ (ebd., 72). Diese Bevorzugung der Perspektive der Lehrenden bedarf aber unter pädagogischen Gesichtspunkten einer Änderung. Sollen diese Leitfragen auch in den **Lernenden** ihre Wirksamkeit entfalten, so wäre eine tiefergehende Konkretisierung für diesen Personenkreis erforderlich.

Alle neueren Erkenntnisse der Pädagogik gehen davon aus, dass Bildung in der Schule nur durch aktives Lernen erreicht werden kann (vgl. Mietzel 1998, 17 ff.). Daher orientieren sich die folgenden Leitfragen mehr an den von Rolf Dubs entwickelten und oben bereits dargestellten Kategorien. Aus diesen werden fünf pädagogische Leitfragenbereiche abgeleitet, die die **Lernenden** verwenden sollten:

- Worin besteht das Problem?
- Welche Ziele werden angestrebt?
- Welche Ressourcen (Vorwissen, Materialien, Gruppenmitglieder, ...) sollte ich (als Schüler oder Schülerin) zur Lösung des Problems nutzen?
- Welche Erkenntnisse habe ich neben der eigentlichen Lösung des Problems aus diesem Bereich gewonnen? Auf welche anderen Probleme ist der Stoff übertragbar. Welche Konflikte tun sich auf?
- Habe ich Neues (Inhalte oder Methoden) gelernt?

Diese Leitfragen orientieren sich vorrangig am Lernprozess der Lernenden. Sie geben aber auch gleichzeitig Hinweise, wie die von Albers abgeleiteten Qualitäten der Persönlichkeitsentwicklung (Tüchtigkeit, Autonomie und Verantwortung) in den Lernenden zu entwickeln sind. Sie beinhalten aber bewusst nur indirekt methodische Hinweise für die Lehrenden und rücken damit den Lernenden in das Zentrum der Betrachtungen.

↳ Zusammenfassend ist auf erziehungstheoretischer Ebene für den pädagogischen Bezugsbereich des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - eine konkretere Beschreibung der Ziele zu fordern. Dafür eignen sich besonders die von Dubs entwickelten Kategorien, da sie nicht die Lehrmethodik, sondern

die Lernenden und deren Lernmethodik in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellen. Die Abbildung 8 stellt die von Dubs beschriebenen pädagogischen Kategorien (vgl. Dubs 1998, 16 f.) dar.

Abbildung 8: Pädagogische Kategorien

Pädagogische Kategorien
<ul style="list-style-type: none"> • selbstreguliertes Lernen, • kollektives Lernen, • handlungsorientiertes Lernen, • metakognitives Lernen, • Selbstevaluation. (vgl. Dubs 1998, 16 f.)

Damit sich die pädagogischen Kategorien in den Lernenden zu Bildungskategorien entfalten, sollten Leitfragen eingesetzt werden (siehe Abbildung 9). Diese Leitfragen haben ihren Ausgangspunkt bei den Lernenden und sollten von bzw. mit ihnen an immer neuen fachbezogenen Themen herausgearbeitet werden. Wenn dann zusätzlich die Lehrenden die Anteile ihres Frontalunterrichts reduzieren und auf ein zügiges themenzentriertes Arbeiten drängen würden, könnten auch die von Albers beschriebenen Arbeitstugenden („Tüchtigkeit, Autonomie und Verantwortung“) bei den Lernenden gesteigert werden.

Abbildung 9: Pädagogische Leitfragen

Pädagogische Leitfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Worin besteht das Problem? • Welche Ziele werden angestrebt? • Welche Ressourcen (Vorwissen, Materialien, Gruppenmitglieder, ...) sollte ich (als Schüler oder Schülerin) zur Lösung des Problems nutzen? • Welche Erkenntnisse habe ich neben der eigentlichen Lösung des Problems aus diesem Bereich gewonnen? Auf welche anderen Probleme ist der Stoff übertragbar. Welche Konflikte tun sich auf? • Habe ich Neues (Inhalte oder Methoden) gelernt?

4.3.1.2 Ökonomischer Bezugsbereich

Die Ableitung von Kategorien aus dem primären Bezugsbereich des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - beinhaltet zwei wesentliche Probleme:

- Zum einen ist es die Frage, wie umfassend der ökonomische Bezugsbereich definiert werden muss, bevor hieraus Kategorien abgeleitet werden können. Wenn Ökonomie im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - mehr als nur Volks- und Betriebswirtschaftslehre ist, dann handelt es sich um ein komplexes und vernetztes Problem.
- Zum anderen stellt sich die Frage, welches die „wahren“ Kategorien sind. Bekanntlich kommen selbst Expertinnen und Experten bei der Auswahl zu unterschiedlichen Ergebnissen, weil jeder einzelne die Wirklichkeit anders wahrnimmt und gewichtet (siehe auch Abschnitt 4.1.2).

Von diesen Problemen ausgehend, werden hier zunächst mehrere bereits vorhandene kategoriale Modelle verglichen und analysiert. Im zweiten Schritt erfolgt dann die Entwicklung eines Ansatzes für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -. Im Zentrum der Betrachtungen stehen die kategorialen wirtschaftsdidaktischen Beschreibungen von Erich Dauenhauer (1969, 1978 und 1997 b), Klaus-Peter Kruber (1997), Hermann May (1978 und 1998) und Gerd Schweizer (1996).

Gerd Schweizer beklagt in seinem Aufsatz zu Recht, „daß der Anwendungsbezug in der Wirtschaftslehre bisher wenig systematisch-empirisch reflektiert wurde“ (1996, 47) und dass in der derzeitigen Debatte um handlungsorientierte Lernkonzepte und Schlüsselqualifikationen die Diskussion um Bildungsinhalte vernachlässigt wird. Sofern man sich dann dennoch mit Stoffkategorien der Wirtschaftslehre beschäftigt, werden diese deduktiv vorgegeben. Schweizer dagegen versucht, diese empirisch zu ermitteln, indem er Berichte aus Tageszeitungen auf wirtschaftliche Begriffe hin analysiert. Daraus leitet er nach der Häufigkeit der Nennung Begriffe ab, die, um Strukturähnlichkeiten bereinigt, zu den folgenden zehn Kernkategorien zusammengefasst werden:

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Lohn, | 6. Markt, |
| 2. Steuer, | 7. Beschäftigung, |
| 3. Unternehmen, | 8. Zins, |
| 4. Umsatz, | 9. Arbeitgeber und |
| 5. Preis, | 10. EU. (vgl. ebd., 47 ff.) |

Die Reihenfolge der Begriffe gibt gleichzeitig auch ihre Wichtigkeit an. Begriffe unterscheiden sich bei Schweizer von Kernkategorien nur dadurch, dass diese Oberbegriffe sind. Damit erhalten Kategorien eine reine Ordnungsfunktion, die in diesem Fall auch von zeitlichen „Modeerscheinungen“ abhängig sind. Denn unabhängig davon, ob Tageszeitungen, Fernsehsendungen oder andere allgemeine Medien ausgewertet werden, tritt hier nicht das eigentlich Bildende, wie es bereits im Unterkapitel 4.1 beschrieben wurde, in den Vordergrund. Schweizer ermittelt mit seinem empirischen Ansatz keine Kategorien, sondern beschreibt „konkrete Probleme“ (Hilligen 1985, 139), also „Phänomene“ (ebd., 139), der aktuellen Situation im ökonomischen Bereich. Wirtschaftsdidaktische Kategorien sind aber Vermittler zwischen wissenschaftlichen Systemkategorien und realtypischen Problemsituationen und nicht nur aktuelle Konkretisierungen von Wirtschaft (vgl. ebd., 139). Damit handelt es sich weder um wirtschaftswissenschaftliche noch um wirtschaftsdidaktische Kategorien. Für die Entwicklung von

Lehrplänen ist Schweizers Ansatz auch aus einem zweiten Grund ungeeignet: Wenn Unterrichtsstoffe nur durch eine „Aktualitätenabfrage“ bestimmt werden, unterliegen Lehrpläne einer Revision in immer kürzeren Zyklen.

Inhaltlich bleibt bei Schweizers Ansatz weitgehend unklar, warum z. B. die empirisch ermittelte Kernkategorie „Lohn“ die häufigsten Nennungen hatte. So könnte dieses doch z. B. durch die in einem Jahr vermehrt auftretenden Tarifverhandlungen erfolgt sein. Würde man Lohn als Kernbegriff akzeptieren, dann stellt sich aber auch unter wirtschaftsdidaktischen Aspekten noch die Frage, was diese Kategorie als besonders bildend auszeichnet und worin sich der Begriff „Lohn“ von den anderen gefundenen Begriffen in seinem Kern unterscheidet, damit er zur Kategorie erhoben wird.

Erich Dauenhauer (1969, 1978, 1997 b) und Hermann May (1978, 1998) gehören zu den Wirtschaftsdidaktikern, die bereits in den sechziger (Dauenhauer) bzw. siebziger Jahren an den kategorialen Bildungsansatz von Wolfgang Klafki anknüpften und gegen Ende der neunziger Jahre Konzepte für eine erweiterte kategoriale Wirtschaftsbildung veröffentlicht haben. In beiden Ansätzen ist die Vorgehensweise deduktiv.

Hermann May beschrieb 1978 die folgenden 11 wirtschaftswissenschaftlichen Grundkategorien (vgl., 55 ff.):

- Menschliches Handeln ist bedürfnisgetrieben,
- die Knappheit der Güter zwingt den Menschen zu wirtschaftlichem Handeln,
- wirtschaftliches Handeln ist konfliktgeprägt,
- entscheidungsbestimmt,
- risikobehaftet,
- nutzenorientiert,
- impliziert Arbeitsteilung,
- schafft Interdependenz,
- bedarf der Koordination,
- führt zu Ungleichheit,
- vollzieht sich in Kreislaufprozessen.

In dem von Hermann May 1998 veröffentlichten Buch zur Didaktik der ökonomischen Bildung werden diese 11 Kategorien um die drei folgenden Kategorien erweitert (vgl., 8):

- Ungleichheit induziert Leistungsstreben,
- Fortschritt und Wohlstand; Wohlstand fundiert Freiheit und Macht,
- jeder ist sein eigener Unternehmer.

Während die ersten 11 ökonomischen Kategorien dem oben definierten Verständnis von Kategorien entsprechen, handelt es sich bei den drei neu eingeführten Beschreibungen nicht um ökonomische

Stoffkategorien, sondern um subjektive Aussagen über evtl. eintretende bzw. wünschenswerte gesellschaftliche Phänomene, die nicht das Typische des ökonomischen Bereichs darstellen.

Erich Dauenhauer beschrieb 1978 die 11 folgenden „Strukturen der wirtschaftskundlichen Inhalte“ (ebd., 68):

- Knappheit,
- Rationalität,
- Planung,
- Zielkonkurrenz und Entscheidung,
- Bedürfnisdruck,
- Dynamik,
- Rahmengebundenheit,
- Tausch und Kreislauf,
- Stufenmerkmal,
- Funktionalität sowie
- Abstraktheit. (vgl. ebd., 68 ff.)

In seiner in den neunziger Jahren veröffentlichten Weiterentwicklung fächert Dauenhauer (1997 b) die von ihm ursprünglich entwickelten Wirtschaftskategorien auf. Er unterteilt die Wirtschaftskategorien zunächst in Basis-, Zentral-, System-, und Regulationskategorien:

1. Bei den *Basiskategorien* handelt es sich um „fundierende Strukturmuster des Wirtschaftlichen“, die „für das gesamte wirtschaftliche Strukturgerüst grundlegend und in allen Systemteilen allgegenwärtig“ (ebd., 47) sind. Hier werden neun Kategorien eingeordnet:

- Knappheit,
- Wertschätzung,
- Wertschöpfung,
- Arbeitsteilung,
- Effizienz,
- produktive Wertschöpfungsumwege,
- Sozialkapital,
- Vor-Sorge und
- Erwartung.

2. Wirtschaftliche *Zentralkategorien* sind „weniger im Fundament (wie ... die Basiskategorien) als vielmehr in der darauf ruhenden ‚Statik‘ des komplexen Wirtschaftsgebäudes zu suchen“ (ebd., 65). Es sind 14 und nicht 15 Kategorien, da in der Tabelle das Kreuz für das Sozialkapital unter den Zentralkategorien eingeordnet wurde (vgl. ebd., 23):

- Allokation,
- Gleichgewicht,
- Humankapital,
- Interdependenz,
- Kosten-Nutzen-Kalküle,
- Machtkonzentration,
- Maßstäblichkeit,
- Ordnung,
- Organisation,
- Sanktionen,
- Systemdynamik,
- Tauschparität,
- Wertvarianz und
- Zielkonflikt

3. *Systemkategorien* sollen zur Ordnung der „Binnengestalt“ (ebd., 78) des Gerüsts beitragen. Sie können für den Wirtschaftsbereich in neun Punkten unterschieden werden:

- Autonomie,
- Eigennutz,
- Normsetzung,
- Nutzenoptimierung,
- Risikobehaftetheit,
- Systemreferenz,
- Systemverträglichkeit,
- Vernetzung und
- Wettbewerb.

4. Die *Regulationskategorien* bzw. *Prozesskategorien* beschreiben „Ablaufprozesse“ und dienen der „Systemkontrolle“ (ebd., 92). Sie werden in 19 Kategorien aufgespalten:

- Anonymisierung,
- Effektenüberlagerung,
- Flexibilität,
- Gefälle,
- Gerechtigkeit,
- Gesellschaftsrahmen,
- Illusionsbildung,
- Information,
- Kostenverantwortung,
- Marktspiele,
- Medialisierung,
- Opportunität,
- Präferenz,
- Rechtssicherheit,
- Relationen,
- Transformation,
- Verteilungseffekte,
- Wirkungsverzögerung,
- Zyklus.

Bei einem Vergleich mit den 1978 veröffentlichten Kategorien fällt auf, dass die Kategorien durch eine Strukturebene ergänzt wurden, an Umfang erheblich zugenommen haben und auch sehr umfassend erläutert werden. Diesen Vorteilen stehen aber zwei wesentliche Probleme gegenüber. Zum einen sind einige der Unterkategorien an sehr allgemeinen Aussagen entwickelt worden, so dass sie den Bezug zum Kern des Ökonomischen aufgegeben haben. Zum anderen ist ihre Umsetzung für die Lernenden und Lehrenden in weite Ferne gerückt, da die Komplexität eine einfache „Sofortanalyse“ von Wirtschaftsthemen kaum ermöglicht.

Ein weiterer Kritikpunkt lässt sich in Anlehnung an Hilligen wie folgt erklären. Didaktische Kategorien orientieren sich nicht zuerst an den Fachwissenschaften, sondern am Leben. „Dabei fungieren diese Kategorien heuristisch, d. h. als Fragesätze, deren sachliche - meist hypothetische! - Beantwortung, Bestätigung, Korrektur den genannten Fachwissenschaften unterliegt.“ (Hilligen 1985, 105) Sowohl die alten als auch die neuen Kategorien von Dauenhauer und May vernachlässigen diese Forderungen. Aus der Sicht der Pädagogik kann aber Persönlichkeitsbildung nur erfahren werden, wenn auch die Lernenden einen Bezug zu den Kategorien entwickeln. (siehe auch Unterabschnitt 4.3.1.1)

Klaus-Peter Kruber, der sich ausschließlich auf die von Dauenhauer und May in den sechziger bzw. siebziger Jahren entwickelten kategorialen Ansätze bezieht, beschreibt 13 Stoffkategorien. Diese

entwickelt er deduktiv aus der Analyse von bedeutenden volkswirtschaftlichen Standardlehrbüchern (vgl. 1997, 58).

„Wirtschaft“ kennzeichnen:

- *Knappheit* von Ressourcen im Verhältnis zu den Zielen (*Bedürfnissen*) der Menschen erfordert *Entscheidungen*
- Dies erfordert *Nutzen-Kosten*-Überlegungen und Entscheidungen gemäß dem *ökonomischen Prinzip* unter *Risikobedingungen*
- Wirtschaften vollzieht sich *arbeitsteilig* in spezialisierten Berufen, Betrieben
- Wirtschaftsprozesse bedürfen der Koordination, die in der Marktwirtschaft (überwiegend) über *Märkte im Wettbewerb* erfolgt
- Wirtschaften vollzieht sich in *Wirtschaftskreisläufen* zwischen Haushalten, Unternehmen, Staat und Ausland
- Wirtschaften ist mit *Interdependenzen* und oft mit *Zielkonflikten* verbunden
- Wirtschaftsprozesse vollziehen sich nicht gleichgewichtig (Strukturwandel, Gefahr von *Instabilitäten* wie z. B. Beschäftigungs-, Geldwertschwankungen)
- Wirtschaften ist mit materiellen und *sozialen Ungleichheiten* und *ökologischen Problemen* verbunden
- Dies erfordert *Eingriffe des Staates* in den Wirtschaftsablauf (Wirtschafts-, Sozialpolitik)
- Instabilitäten und wirtschaftspolitische Eingriffe berühren die Interessen sozialer Gruppen unterschiedlich (*Interessenkonflikte*)
- Wirtschaftspolitische Entscheidungen berühren *Werte* wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Sicherheit und sind daher *Gegenstand politischer Auseinandersetzungen*;
- Wirtschaften erfolgt in einer Rahmenordnung aus rechtlichen, sozialen und anderen Institutionen (*Wirtschaftsordnung*, Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft)
- Wirtschaftsordnung und -verfassung werden im demokratischen Staat gestaltet und legitimiert (-> Gegenstand der politischen Bildung i. e. S.).“ (ebd., 66 f.)

Zwischen den Wirtschaftskategorien von Kruber und den in den siebziger Jahren entwickelten Ansätzen von Dauenhauer und May bestehen weitgehende Übereinstimmungen. Im Gegensatz zu diesen geht Kruber mehr auf den Prozess des Wirtschaftens ein und berücksichtigt zusätzlich die wirtschaftspolitische und die ethische Dimension der Ökonomie. Kruber gelingt es damit im Vergleich zu den beiden anderen Arbeiten im besonderen Maße, Stoffkategorien zu entwickeln, die nicht ausschließlich fachwissenschaftlich orientiert sind.

Während Krubers Kategorien an wirtschaftsdidaktischen Erfordernissen ausgerichtet sind, haben Dauenhauers Kategorien häufig den Charakter von allgemeinen Aussagen und sind durch wirtschaftsfachsystematische Strukturen geprägt. Sie entsprechen daher nicht den von Dauenhauer 1978 selbst definierten und bereits in Abschnitt 4.3.1 beschriebenen Anforderungen. Die von Dauenhauer und

May in den neunziger Jahren entwickelten Kategorien unterstützen eine fachwissenschaftliche/-systematische bzw. sogar philosophische Stoffausrichtung.

Für das Ziel dieser Arbeit, eine fachgymnasiale ökonomische Bildung abzuleiten, ist Dauenhauers Ansatz aus zwei weiteren Gründen nicht zu verwenden: Zum einen ist sein Konzept so umfangreich, dass es den Lernenden und Lehrenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nicht zuzumuten ist, über 50 Kategorien vor der Unterrichtsumsetzung auf ihre Relevanz am Inhalt zu überprüfen. Zum anderen hat Dauenhauer in seinem umfangreichen Ansatz (1997 b) leider nur etwa die Hälfte der von ihm vorgeschlagenen wirtschaftsdidaktischen Kategorien auch in mehr als einem Wort beschrieben, so dass z. B. die wichtige Kategorie „Wirtschaftskreislauf“ nur durch Vermutungen zu finden ist. Daraus ergibt sich für die Lehrenden das Problem, dass sie Hypothesen über die nicht beschriebenen Kategorien anstellen müssen.

Die Kürze, der enge Bezug zur Wirtschaftsdidaktik und die besonders deutliche Berücksichtigung der politischen sowie der ethischen Dimensionen sprechen daher für Krubers wirtschaftsdidaktischen Ansatz. Krubers Kategorien haben aber den Nachteil, dass besonders die letzte Kategorie das Politische zu sehr in den Vordergrund stellt, obwohl das Wesentliche dieser Kategorie bereits in seiner vorletzten Kategorie berücksichtigt werden könnte. Für die unmittelbare Stoffauswahl im Fachgymnasium eignet sich Krubers Ansatz nicht, weil der Ansatz weder die Betriebswirtschaftslehre noch die Berufsvorbildung so umfassend berücksichtigt wie den politischen und volkswirtschaftlichen Bereich.

Für die Entwicklung von **Stoffkategorien des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig** - werden **die beiden letzten politisch ausgelegten Kategorien von Kruber zu einer zusammengefasst:**

- Wirtschaften erfolgt in einer Rahmenordnung aus rechtlichen, sozialen und anderen Institutionen, die im demokratischen Staat gestaltet und legitimiert werden (Wirtschaftsverfassung und -ordnung).

Durch das Unterkapitel 3.2 sollte deutlich geworden sein, dass die Betriebswirtschaftslehre sich vorrangig mit der Planung, Organisation, Führung, Entscheidungsfindung und Kontrolle der Unternehmung befasst und dieser Bereich bei Krubers Ansatz nicht hinreichend berücksichtigt wird. Daher wird **die dritte Kategorie um den betriebswirtschaftlichen Bereich erweitert:**

- Wirtschaften vollzieht sich arbeitsteilig in spezialisierten Betrieben, die ihr Personal durch den Aufbau von organisatorischen Maßnahmen an betrieblichen Zielen ausrichten wollen. Die planmäßige Darstellung von betrieblichem Geschehen erfolgt in unterschiedlichen Systemen zum Zwecke der Kontrolle und Analyse (z. B. Finanz-, Bilanz-, Erfolgs-System). (vgl. Rölke/Rößler 1996, 19 f.)

Die **Berufsvorbildung** wird durch **eine zusätzliche Kategorie** berücksichtigt:

- Wirtschaften ist geprägt von einer individuellen Spezialisierung, die sich u. a. durch berufliche Ab- und Ausgrenzung vollzieht.

Damit die Stoffkategorien sich in den Lernenden zu Bildungskategorien entfalten können,

entwickelt Kruber, wie auch für den pädagogischen Bereich, fünf ökonomiebezogene „**Leitfragen**“ (Kruber 1997, 71):

- „Eignet sich der Stoff zur Offenlegung von **wirtschaftlichen Zusammenhängen**?
Das heißt:
Wird die Notwendigkeit, sich angesichts von Ziel-Mittel-Knappheiten zu entscheiden, deutlich?
Sind zur Bearbeitung des Stoffes Nutzen-Kosten-Überlegungen erforderlich?
Werden Risiko und mögliche Zielkonflikte wirtschaftlicher Entscheidungen deutlich?
Lassen sich Wirkungszusammenhänge im Wirtschaftskreislauf und Ursachen gesamtwirtschaftlicher Instabilitäten erarbeiten?
- Eignet sich der Stoff zur Offenlegung von **Grundsätzen der Wirtschaftsordnung**?
Das heißt:
Werden Funktionsweise und -bedingungen von Marktmechanismus und Wettbewerb erkennbar; werden Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Wirtschaftspolitik in der Sozialen Marktwirtschaft angesprochen?
- Eignet sich der Stoff, die engen **Verbindungen von Wirtschaft und Politik** zu erkennen?
Das heißt:
Werden Interessen, Konflikt, Macht und die Notwendigkeit einer in der Rechtsordnung verankerten Wirtschaftsverfassung angesprochen?
- Eignet sich der Stoff, **ethische Grundfragen** des Wirtschaftens zu bearbeiten?
Das heißt:
Werden Werte wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit, soziale Sicherheit, Erhaltung der Natur angesprochen?
- Hat der Stoff eine **über den Tag hinausreichende Bedeutsamkeit** für die Lernenden?
Das heißt:
Kann daran etwas auch für die zukünftige Lebenssituation der Heranwachsenden Bedeutsames gelernt werden (objektive Betroffenheit und Transferaspekt)?“ (Kruber 1997, 72; Anmerkung: Die Hervorhebungen wurden nachträglich für diese Arbeit hinzugefügt!)

Die fachgymnasiale Umsetzung dieser Bildungskategorien erfordert ebenso wie bei Krubers Stoffkategorien einige Veränderungen und Erweiterungen. Die letzte Leitfrage nimmt eher eine Vermittlungsposition zwischen dem pädagogischen und dem ökonomischen Leitfragen-Bereich ein und könnte, je nach Unterrichtsschwerpunkt, unterschiedlich zugeordnet werden. Nach dem Konzept dieser Arbeit sollte Krubers fünfte Bildungskategorie nicht in den ökonomischen Bezugsbereich eingeordnet werden. Die Forderung nach einer Transferwirkung gilt als pädagogischer Anspruch und ist nicht nur für ökonomische Themen entscheidend. Letztlich ist es aber unerheblich, ob es sich um eine ökonomie- oder pädagogikbezogene Bildungskategorie handelt, da beide durch die wirtschaftsdidaktische Perspektive auf einer „höheren Ebene“ im Lernenden „zusammenfließen“ sollten.

Kritisch ist gegenüber den weiteren stoffbezogenen Leitfragen anzumerken, dass diese wie bereits Krubers Stoffkategorien schwerpunktmäßig auf volkswirtschaftliche und wirtschaftspolitische Themenbereiche zielen. Die betriebswirtschaftlichen Problemstellungen werden dagegen nur indirekt und die Berufsvorbildung wird überhaupt nicht berücksichtigt.

Für die **Umsetzung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - sollte Krubers Ansatz um die **betriebswirtschaftlich orientierte Leitfrage** ergänzt werden:

- Eignet sich der Stoff, die Funktion von Betrieben als Vermittler zwischen Individuen und Gesellschaft darzustellen?

Das heißt:

Werden die besonderen betrieblichen Planungs-, Kontrollaufgaben, Organisationsstrukturen, Führungsprobleme und Entscheidungsabläufe berücksichtigt?

Werden betriebliche Personalauswahlprobleme behandelt?

Die in Krubers Ansatz zu ergänzende **Leitfrage zur Berufsvorbildung** lautet:

- Ist der Stoff geeignet, die beruflichen Auswirkungen von ökonomischer Tätigkeit darzustellen?

Das heißt:

Werden die vielfältigen Möglichkeiten und Probleme am Arbeitsplatz und Arbeitsmarkt aufgezeigt?

Sind Auswirkungen des Strukturwandels auf die Berufs- und Arbeitswelt erkennbar?

Wird die Notwendigkeit von beruflicher Spezialisierung deutlich, die sich aus der Spannung zwischen Karrierechancen und Arbeitslosigkeit ergibt?

Mit diesen von Kruber übernommenen und erweiterten Leitfragen haben die **Lehrenden** die Möglichkeit, relevante Themen auszuwählen. Für die **Lernenden** im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - bieten die Leitfragen die Gelegenheit, ihr ökonomiebezogenes Wissen selbst zu überprüfen.

↳ Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass für den ökonomischen Bezugsbereich Krubers Wirtschaftskategorien erst durch die Ergänzung um betriebswirtschaftliche sowie berufsvorbildende Kategorien und entsprechende Leitfragen auch für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - verwendbar werden. Bei der Auswahl der Kategorien für den pädagogischen und ökonomischen Bezugsbereich sollten, von den Zielen des Schultyps ausgehend, zunächst die pädagogischen Kategorien entwickelt werden, bevor über die ökonomische Kategorien nachgedacht wird. Die Abbildung 10 stellt die von Kruber entwickelten und hier um den fachgymnasialen Bereich erweiterten Kategorien im Gesamtzusammenhang dar (vgl. Kruber 1997, 66 f.).

In der Abbildung 11 werden die ökonomiebezogenen Leitfragen zusammenfassend dargestellt. Auch diese basieren auf Krubers Leitfragen und wurden für den fachgymnasialen Einsatz erweitert. Damit sie von den Schülerinnen und Schülern des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - bereits in der

11. Jahrgangsstufe im Lernprozess unmittelbar verwendbar werden, wurden die Reihenfolge und die erläuternden Fragestellungen teilweise leicht verändert. (vgl. Kruber 1997, 72)

Abbildung 10: Ökonomiebezogene Kategorien

Ökonomiebezogene Kategorien im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -
<ul style="list-style-type: none">• Knappheit von Ressourcen im Verhältnis zu den Zielen (Bedürfnissen) der Menschen erfordert Entscheidungen.• Dies erfordert Nutzen-Kosten-Überlegungen und Entscheidungen gemäß dem ökonomischen Prinzip unter Risikobedingungen.• Wirtschaften vollzieht sich arbeitsteilig in spezialisierten Betrieben, die ihr Personal durch den Aufbau von organisatorischen Maßnahmen an betrieblichen Zielen ausrichten wollen. Die planmäßige Darstellung von betrieblichem Geschehen erfolgt in unterschiedlichen Systemen zum Zwecke der Kontrolle und Analyse (z. B. Finanz-, Bilanz-, Erfolgs-System).• Wirtschaften ist geprägt von einer individuellen Spezialisierung, die sich u. a. durch berufliche Ab- und Ausgrenzung vollzieht.• Wirtschaftsprozesse bedürfen der Koordination, die in der Marktwirtschaft (überwiegend) über Märkte im Wettbewerb erfolgt.• Wirtschaften vollzieht sich in Wirtschaftskreisläufen zwischen Haushalten, Unternehmen, Staat und Ausland.• Wirtschaften ist mit Interdependenzen und oft mit Zielkonflikten verbunden.• Wirtschaftsprozesse vollziehen sich nicht gleichgewichtig (Strukturwandel, Gefahr von Instabilitäten wie z. B. Beschäftigungs-, Geldwertschwankungen).• Wirtschaften ist mit materiellen und sozialen Ungleichheiten und ökologischen Problemen verbunden.• Dies erfordert Eingriffe des Staates in den Wirtschaftsablauf (Wirtschafts-, Sozialpolitik).• Instabilitäten und wirtschaftspolitische Eingriffe berühren die Interessen sozialer Gruppen unterschiedlich (Interessenkonflikte).• Wirtschaftspolitische Entscheidungen berühren Werte wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Sicherheit und sind daher Gegenstand politischer Auseinandersetzungen.• Wirtschaften erfolgt in einer Rahmenordnung aus rechtlichen, sozialen und anderen Institutionen, die im demokratischen Staat gestaltet und legitimiert werden (Wirtschaftsverfassung und -ordnung). (vgl. Kruber 1997, 66 f.)

Abbildung 11: Ökonomiebezogene Leitfragen

Ökonomiebezogene Leitfragen im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -
<ul style="list-style-type: none">• Eignet sich der Stoff zur Offenlegung von wirtschaftlichen Zusammenhängen? Das heißt: Wird die Notwendigkeit, sich angesichts von Ziel-Mittel-Knappheiten zu entscheiden, deutlich? Sind zur Bearbeitung des Stoffes Nutzen-Kosten-Überlegungen erforderlich? Werden Risiko und mögliche Zielkonflikte wirtschaftlicher Entscheidungen deutlich? Lassen sich Wirkungszusammenhänge im Wirtschaftskreislauf und Ursachen gesamtwirtschaftlicher Instabilitäten erarbeiten?• Ist der Stoff geeignet, die beruflichen Auswirkungen von ökonomischer Tätigkeit darzustellen? Das heißt: Werden die vielfältigen Möglichkeiten und Probleme am Arbeitsplatz und Arbeitsmarkt aufgezeigt? Sind Auswirkungen des Strukturwandels auf die Berufs- und Arbeitswelt erkennbar? Wird die Notwendigkeit von beruflicher Spezialisierung deutlich, die sich aus der Spannung zwischen Karrierechancen und Arbeitslosigkeit ergibt?• Eignet sich der Stoff, die Funktion von Betrieben als Vermittler zwischen Individuen und Gesellschaft darzustellen? Das heißt: Werden die besonderen betrieblichen Planungs-, Kontrollaufgaben, Organisationsstrukturen, Führungsprobleme und Entscheidungsabläufe berücksichtigt? Werden betriebliche Personalauswahlprobleme behandelt?• Eignet sich der Stoff, ethische Grundfragen des Wirtschaftens zu bearbeiten? Das heißt: Werden Werte wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit, soziale Sicherheit, Erhaltung der Natur in dem Themengebiet deutlich?• Eignet sich der Stoff, die engen Verbindungen von Wirtschaft und Politik zu erkennen? Das heißt: Werden mit dem Thema Interessen, Konflikt, Macht und die Notwendigkeit einer in der Rechtsordnung verankerten Wirtschaftsverfassung behandelt?• Eignet sich der Stoff zur Offenlegung von Grundsätzen der Wirtschaftsordnung? Das heißt: Werden Funktionsweise und -bedingungen von Marktmechanismus und Wettbewerb erkennbar; werden Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Wirtschaftspolitik in der Sozialen Marktwirtschaft problematisiert? (vgl. Kruber 1997, 72)

4.3.2 Die Erziehungspraxis als Umsetzungsbeschreibung

Mit diesem Abschnitt werden die im dritten Kapitel entwickelten Ziele des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - und die daraus abgeleiteten erziehungstheoretischen Grundlagen zu einem unterrichtspraktischen Überbau verknüpft. Es gilt, aus dem Bereich der Ökonomie und der Pädagogik Themengebiete zu suchen, „die aufgrund ihrer besonderen Struktur kategoriale Bildung ermöglichen“ (Peterßen 1998, 59). Die Ausführungen in dem vorherigen Abschnitt haben den Gegenstandsbereich der fachgymnasialen Wirtschaftsdidaktik zunächst auf seine Bezugsbereiche zurückgeführt. So wie auf der erziehungstheoretischen Ebene nicht nur die Bildungskategorien, sondern zunächst die Bezugsbereiche zu bestimmen waren, so ist im erziehungspraktischen Teil neben den Unterrichtsinhalten und -methoden zunächst nach deren grundlegenden Strukturen zu suchen. (vgl. Klafki 1993, 262 ff.; Peterßen 1998, 59).

Da in der Literatur unterschiedliche Vorstellungen über grundlegende Definitionen der Erziehungspraxis vorhanden sind, erfolgen zunächst einige begriffliche Erklärungen und Abgrenzungen. Als **Curriculum** wird hier der Ablauf von inhaltlich bestimmten Lernprozessen verstanden, die einer didaktischen Ordnung folgen und alle Bereiche der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens, also zusätzlich auch die Kontrolle, beinhalten (vgl. Klafki 1995, 92; Jongebloed/Twardy 1983, 174; Schelten 1994, 136 f.). **Unterricht** ist dann die praktische Umsetzung von Curricula. **Themen** des Unterrichts sind unter wirtschaftsdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählte Gebiete des ökonomischen Bezugsfelds. Sie werden zu **Themenbereichen** zusammengefasst. Die Themenfolge wird meist nicht willkürlich festgelegt, weil Themen auf bestimmten pädagogischen und ökonomischen Vorstrukturen aufbauen oder zu diesen in Beziehung stehen. So erfordert z. B. die unterrichtliche Behandlung des Themas „Finanzierung der Unternehmung“ Kenntnisse über die unterschiedlichen Unternehmensformen, da die Finanzierung einer Einzelunternehmung sich grundlegend von der einer Kapitalgesellschaft unterscheidet. **Unterrichtsinhalte** sind Themen, die unter wirtschaftsdidaktisch als relevant erachteten Fragestellungen, besonders mit Bezug zu den Lernenden, für den Lernprozess ausgewählt wurden. So kann z. B. das Thema „Arbeitslosigkeit“ an verschiedenen Inhalten, z. B. Jugendarbeitslosigkeit, dargestellt werden.

Ein durchdachter Unterrichtsprozess lässt sich strukturieren und in **Sequenzen** unterteilen. Sequenzierung erfolgt sowohl für einzelne Unterrichtsstunden als auch für mehrere Stunden und den ganzen Schulverlauf. Daher wird häufig zwischen Mikro-, Meso- und Makrosequenzierung unterschieden. (vgl. Sievers 1984, 107 ff.) **Lehrpläne** sind Systematiken, die Vorgaben zum Unterricht machen. Sie bestimmen, was, wann, in welchem Zeitraum unterrichtet werden soll (vgl. Manstetten 1983, 219). Lehrpläne sind der formale, organisatorische Teil, mit dem z. B. die ökonomische Bildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - transportiert werden soll. Mit den schuladministrativen Vorgaben des Lehrplans wird auf der einen Seite versucht, das Thematikproblem für ein Fach einzugrenzen. Auf der anderen Seite sollen Lehrpläne sicherstellen, dass die beschriebenen Themenbe-

reiche auch unterrichtet werden. Sie sind gleichsam die Schnittmenge zwischen Inhalten und Organisation des Unterrichts. Die primäre Funktion von Lehrplänen ist die „Vereinheitlichung“ (Peterßen 1998, 216). In Lehrplänen fehlt im Gegensatz zu Curricula meist die Beschreibung von Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen (vgl. Manstetten 1983, 211 ff.).

Das grundlegende Problem dieses Unterkapitels ist die Verknüpfung von erziehungstheoretischen Ansätzen mit den Erkenntnissen der Erziehungspraxis. Da ein „nahtloser“ Übergang von der Erziehungstheorie zur -praxis nicht möglich ist, kann die Verbindung nur über eine „Brücke“ erfolgen. Mit anderen Worten: Aus den im vorangegangenen Abschnitt 4.3.1 beschriebenen Kategorien und Leitfragen können die Unterrichtsthemen nur mittelbar abgeleitet werden, weil sie „quer“ zu den Kategorien liegen. Andererseits ermöglichen Kategorien aber eine erste Annäherung an bildungsrelevante Unterrichtsthemen. Es sind weitere Zwischenschritte erforderlich, die sich mit der Frage der Kriterien der Themenauswahl sowie der Lern- und Lehrmethodik befassen. Wenn diese Schritte zuerst oder nur einseitig unter dem Schwerpunkt der pädagogischen Analyse vollzogen werden, entstehen allgemeine Postulate, wie z. B. die Definition von Schlüsselqualifikationen, die, wie die bisherige Lehrplanpraxis zeigt, anschließend nur um fachwissenschaftliche Stoffgliederungen ergänzt werden. (vgl. Klafki 1993, 153)

Die im Abschnitt 4.3.1 beschriebenen pädagogischen und ökonomischen Bildungskategorien mit ihren daraus entwickelten Leitfragen beschreiben den „Brückenbau“ zur erziehungspraktischen Seite. Von Seiten der Erziehungspraxis, also in diesem Abschnitt, erfolgt gleichzeitig eine Annäherung durch **curriculare Vorstrukturen**, deren abschließendes Ziel die Gestaltung von Unterricht ist.

Primär gilt es, die Thematikfrage zu beantworten. Dieses beinhaltet für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - aus erziehungspraktischer Sicht ein komplexes Problem, das in zwei Teilbereiche unterteilt werden kann:

1. Mit der Themenbestimmung ergibt sich die Frage nach der **Breite und Tiefe** der unterrichtlichen Behandlung von Themen. Diese steht in enger Beziehung zur festgelegten Unterrichtsstundenzahl. Die Meinungen darüber, wie viel 45-Minutenstunden die Lernenden in der Schule verbringen sollten, haben sich auf etwas über 30 Wochenstunden eingependelt. Dabei sollte der Anteil der profilgebenden Fächer, so wie es heute schon bei den beiden Fächern „Wirtschaftstheorie und -politik“ sowie „Rechnungswesen“ der Fall ist, bei mindestens einem Drittel liegen.
2. Daran anknüpfend muss die organisatorische Frage geklärt werden, ob aus diesem Anteil ein **Fach oder mehrere Fächer** gebildet werden. Eine fachliche Abgrenzung kann aber immer erst erfolgen, wenn die grundlegenden thematischen und zeitlichen Strukturen des profilgebenden Bereichs bestimmt wurden, da sonst Fächer aufgrund eines falschen Verständnisses von Tradition fortgeführt würden. Seit Jahrzehnten ist der Trend festzustellen, dass Fächer eher neu hinzukommen, als dass sie gestrichen oder zusammengefasst werden. Auf die besondere Problematik der Fächerung wird ausführlich im Unterkapitel 5.1 eingegangen.

Soll ein grundlegend neues Profil für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - auch in der Unterrichtspraxis seine Umsetzung finden, so ist es besonders wichtig, dass für die **Lehrenden** Strukturen und Hilfen entwickelt werden, die das Neue auf einfache und gleichzeitig auch auf gewohnte Weise verdeutlichen. Eine zentrale Rolle spielt in einem solchen Konzept immer noch der **Lehrplan**. Für die Entwicklung eines Lehrplans sind zunächst grundlegende Gedanken zu dessen formalen Strukturen erforderlich, auf denen die stofflichen und pädagogischen Beschreibungen aufbauen. Einigkeit dürfte lediglich darin bestehen, dass Lehrpläne fachlich und pädagogisch so ausgerichtet sein sollten, dass sie möglichst viele methodische und inhaltliche Freiheiten zulassen und so wenig methodischen und thematischen Zwang als nötig ausüben (vgl. Prange 1983, 52 ff.). Was diese Forderung bedeutet, soll durch die Entwicklung von „curricularen Vorstrukturen“ verdeutlicht werden. In dieser Arbeit werden keine konkreten Lehrpläne für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - entwickelt, sondern nur die grundlegenden Strukturen beschrieben, die unabhängig von der Fächerung und den Themen die Bildung im ökonomischen und persönlichen Bereich „transportieren“ könnten. Dabei handelt es sich um das Gerüst eines Curriculums, das für die Entwicklung neuer Lehrpläne im ökonomischen Bereich des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - als Ausgangs- und Bezugspunkt dienen könnte.

Die Strukturen der zur Zeit **in den kaufmännischen Berufsschulen** gültigen Lehrpläne lassen sich unter inhaltlichen Aspekten in zwei Arten unterscheiden:

- Die einen orientieren sich überwiegend an einzelwirtschaftlichen Fragestellungen aus dem Bereich der **Betriebswirtschaftslehre**. Das sind die Lehrpläne der **Berufsschulen**.
- Wird in Lehrplänen, wie im **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - im „berufsbezogenen“ Leistungskurs, überwiegend auf die **Volkswirtschaftslehre** Bezug genommen, so bestimmen gesamtwirtschaftliche Darstellungen die Strukturen.

Sowohl die betriebswirtschaftlich als auch die volkswirtschaftlich orientierten Lehrpläne sind durch einen engen Berufs- bzw. Wissenschaftsbezug theoretisch und inhaltlich überfrachtet (siehe auch Abschnitt 2.3.2). Für den Lehrplan der Realschulen im Fach Wirtschaft/Politik gilt in Bezug auf den Wirtschaftsteil dasselbe wie für den des Fachgymnasiums.

Ein Grundproblem bei der Lehrplanstrukturentwicklung scheint die fast ausschließliche Ausrichtung am fachlichen Bezugsbereich zu sein, die beim Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - im Leistungskurs zu einem volkswirtschaftlichen Unterricht aus der „Vogelperspektive“ führt. Diese kann im Lehrplan auch nicht durch noch so herausragende allgemeinpädagogische einleitende Erläuterungen beseitigt werden. Ausgangspunkt für Veränderungen sollten daher zunächst die einleitenden, allgemeinpädagogischen Zielvorstellungen für den Schultyp sein. Damit es nicht bei Postulaten bleibt, müssen diese in direkte und konkrete Beziehung zu den Themen und der Unterrichtsdurchführung gestellt werden. Für die Umsetzung dieser Forderungen sind in der Erziehungswissenschaft verschiedene Ansätze entwickelt worden:

- So können Lehrpläne nach dem Minimal- oder Maximal-Prinzip strukturiert werden. **Minimal-Lehrpläne** verpflichten nur auf wenige Themen und Ziele und lassen, wenn sie zusätzlich nicht die gesamte Zeit des Schuljahres mit Themen ausfüllen, einen angemessenen Zeitraum für z. B. aktuelle Themen.
- **Maximal-Lehrpläne** decken dagegen mindestens die 40 Schuljahreswochen ab und machen zur Unterrichtsumsetzung genaue Angaben. (vgl. Peterßen 1998, 221 ff.) Beide Möglichkeiten der Lehrplangestaltung stehen in engem Bezug zum bereits beschriebenen Zeitproblem. Soll Unterricht nicht zur „Stoffhetzerei“ degenerieren, so darf nicht der gesamte Zeitraum eng verplant werden, da Klausuren, Veranstaltungen und organisatorische Veränderungen wie z. B. krankheitsbedingter Unterrichtsausfall zu berücksichtigen sind.

Lehrpläne sollten aber neben fachlichen Vorgaben auch unmittelbar daran anknüpfend Angaben zu ihrer methodischen Umsetzung (z. B. Vorschläge zu besonders geeigneten Unterrichtsmethoden) beinhalten. Sie nähern sich damit Curricula, wobei diese offen zu gestalten sind, d. h. es sollten inhaltliche und methodische Freiräume erhalten bleiben.

Wenn wir den zur Zeit noch gültigen „Wirtschaftstheorie und -politik“-Lehrplan des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - mit dem „Wirtschaft/Politik“-Lehrplan der Realschulen des Landes Schleswig-Holstein vergleichen, so unterscheiden sich diese zunächst durch ihre äußere Form. Der fachgymnasiale Lehrplan ist ein horizontaler, der der Realschule dagegen ein vertikaler Plan:

- **Horizontal** gestaltete Lehrpläne beschreiben Themen häufig nur in einer Zeile. Dabei wird die Themenzeile in mehrere Spalten getrennt, die je nach didaktischer Grundkonzeption Lernziele und Lerninhalte, aber evtl. auch Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen, beschreiben.
- **Vertikal** strukturierte Lehrpläne stellen zunächst das Thema dar und ergänzen es durch Lernziele, weitere fachlichwissenschaftliche und evtl. methodische Beschreibungen. Durch die vertikale Struktur geben sie den Raum für unterschiedlich umfangreiche Erläuterungen.

Hierbei handelt es sich nicht nur um äußerliche Unterscheidungsmerkmale, denn die Form beeinflusst auch die Arbeit der Lehrenden im und mit dem Lehrplan. Soll der Verpflichtungscharakter hervorgehoben werden, so wird die horizontale Form gewählt. Damit bleibt aber nur wenig Raum für unterschiedlich umfangreiche Hinweise und der Lehrplan suggeriert Stringenz bei der Auswahl und Anordnung der Inhalte. Selbst wenn ein horizontaler Lehrplan, wie der von Peter W. Hug für die Wirtschaftsgymnasien der Schweiz entwickelte Vorschlag für die Betriebswirtschaftslehre (vgl. 1990, 397 ff.) um Begründungen, methodische Hinweise und Literaturquellen ergänzt wird, handelt es sich immer noch um einen mit unterschiedlich großen Lücken versehenen „Flickenteppich“.

Bei der vertikalen Anordnung, wie im schleswig-holsteinischen „Wirtschaft/Politik“-Lehrplan der Realschulen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997) sind der Gestaltung von ergänzenden Hinweisen kaum Grenzen gesetzt. Daher

empfiehlt sich diese Darstellungsart, wenn den Lehrenden mit dem Lehrplan umfangreiche fachliche und pädagogische Hilfen zur Verfügung gestellt werden sollen (vgl. Peterßen 1998, 226 ff.). Obwohl der vertikal strukturierte Wirtschaft/Politik-Lehrplan der Realschule fast eine optimale Form aufweist, scheint er in der Unterrichtspraxis ebenfalls nicht zu den gewünschten Bildungskategorien bei den Lernenden zu führen. Das könnte an den unzureichenden fachlichen und pädagogischen Ergänzungen liegen. Sie verleiten die Lehrenden, aneinandergereihte „Auszüge“ des ökonomischen Ganzen zu vermitteln. Es wird häufig zu tief in ein Thema eingedrungen oder nach der **Tiefe** die **Breite** vernachlässigt und umgekehrt. Die Lehrenden der Fachgymnasien erkennen das daran, dass die Schülerinnen und Schüler weder in der Lage sind, die Systematik noch die Komplexität des Ökonomischen zu erkennen. Hier ist offensichtlich versäumt worden, neben reinen ökonomischen Aufzählungen, die vielleicht noch in der Berufsschule wichtig sind, auch Systematisierungen und „Wegbeschreibungen“ zu liefern. Kurz: Das Transferproblem wurde nicht beachtet (siehe auch Abschnitt 4.1.2).

Weiterhin können Lehrpläne nach dem pädagogischen Lehr-Lernkonzept linear oder spiralförmig die Inhalte vermitteln:

- In **linearen** Lehrplänen bauen Themen aufeinander auf und folgen dabei häufig der fachwissenschaftlichen Systematik. Das gelingt besonders dann, wenn sich die fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin auf einen Bereich reduzieren lässt. Diese Form finden wir in weiten Teilen des „Wirtschaftstheorie und -politik“-Lehrplans, der sich an der Volkswirtschaftslehre orientiert. Lineare Lehrpläne können auch nach dem „Prinzip der konzentrischen Kreise“ (Hilligen 1985, 118) oder auch „Zwiebelschalenmodell“ geordnet werden: „Der Weg vom Nahen zum Fernen“ (ebd., 118), vom Individuum über das Unternehmen zur Volks- und schließlich zur Weltwirtschaft. Dieser Ansatz, der sich im „Wirtschaft/Politik“-Lehrplan der Realschulen wiederfindet und dort nur vom politischen Teil unterbrochen wird, gibt den Lernenden die Möglichkeit, fachspezielles Wissen zunächst an Sachverhalten aufzubauen, die sich am unmittelbaren Bezugsbereich der Lernenden orientieren. Bei linearen Lehrplänen sollte aber neben der Form besonders das pädagogische Problem des Wissenserwerbs im Auge behalten werden. Dabei geht es um die Frage, inwieweit die Linearität mit dem kategorialen Prinzip in Einklang gebracht werden kann. Auch lineare Lehrplanstrukturen erfordern eine permanente Ableitung der relevanten Kategorien an immer neuen Inhalten, aber durchaus gleichen Themen.
- In **Spiral-Lehrplänen**, die ausführlich von Jerome S. Bruner beschrieben wurden, soll das Kategoriale eines Bereiches an denselben Themen aber in unterschiedlichen Inhalten, entsprechend der Entwicklung der Lernenden, wiederholt vermittelt werden. Der in der Lernpsychologie beschriebene Vorteil liegt darin, dass sich durch Wiederholungen unter veränderten und erweiterten Aspekten die bereits oben beschriebenen Bildungskategorien in den Lernenden besser entwickeln und „festigen“ können. So vertiefen und erweitern sich schrittweise die Erkenntnisse über ein bestimmtes Thema. Gleichzeitig steigt auch die Transferwirkung. Problematisch ist dagegen die alters- und entwicklungsgemäße Bestimmung der Themen. (vgl. Peterßen 1998, 229 und 385 ff.)

Heute werden Lehrpläne auch häufig nach Bildungseinheiten oder Situationsfeldern systematisiert (vgl. Hilligen 1985, 118):

- **Bildungseinheiten** werden meist dadurch abgeleitet, dass fachwissenschaftliche Erkenntnisse systematisch übernommen werden. Der fachgymnasiale „Wirtschaftstheorie und -politik“-Lehrplan fügt z. B. einen betriebswirtschaftlichen Block in die volkswirtschaftliche Grundstruktur ein, der der traditionellen Betriebswirtschaftslehre folgt. Bei diesem Aufbau wird davon ausgegangen, dass die fachwissenschaftliche Struktur sich besonders für den Transport der Bildungskategorien eignet.
- **Situationsfelder** systematisieren Themen unter dem Gesichtspunkt der Anschaulichkeit und sollen daher besonders lehr- und lernmotivierend wirken. Der „Wirtschaft/Politik“-Lehrplan der Realschulen ist durch Situationen strukturiert, mit denen die Lernenden im täglichen Leben in Berührung kommen. Die Situationsfelder Konsum, Arbeit und Beruf sowie Wirtschaftsgesellschaft bestimmen neben dem bereits oben beschriebenen Schalenmodell den unterrichtlichen Ablauf.

In der Praxis erfolgt Lehrplangestaltung überwiegend in Kombination der oben beschriebenen Ansätze und unter Verwendung weiterer und teilweise noch einfacherer Strukturen, die sich aus der schulischen Tradition der Fächer ableiten oder sich an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden, Lehrenden oder anderer Institutionen orientieren. (vgl. Hilligen 1985, 183 ff.) Werden z. B. die Bildungseinheiten oder Situationsfelder noch mehr mit plakativen Fragestellungen verknüpft, so handelt es sich um einen **problem- oder phänomenorientierten Lehrplan** (vgl. ebd., 118).

Neben den formalen Strukturen, die bei der Konstruktion von Lehrplänen im weitesten Sinne zu bedenken sind, sollten daran anknüpfend die im Abschnitt 4.3.1 bereits beschriebenen pädagogischen und ökonomischen Ziele weiter konkretisiert werden. Dabei geht es auf der pädagogischen Seite um die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler lernen sowie Arbeitstugenden entwickeln können, und auf der ökonomischen Seite darum, was gelernt werden soll, damit die Lernenden zukünftig komplexe ökonomische Problemstellungen selbständig bearbeiten können. Kurz: Die Lernenden sollten ihre Persönlichkeit am und im komplexen ökonomischen Bereich weiter entwickeln.

Ist ein neuer profilgebender Lehrplan für ein Fach bestimmt, ergibt sich das Problem der unterrichtlichen Ausgestaltung (vgl. Klafki 1993, 116). Es kommt vor, dass die Lehrplanstruktur im Gegensatz zum durchgeführten Unterricht steht. Lothar Reetz weist mit Bezug auf eine empirische Untersuchung von Krumm darauf hin, dass grundlegende Gedanken zur formalen Struktur von Lehrplänen zwar nicht unerheblich für ihre unterrichtliche Umsetzung sind, doch dass die Lehrenden neue Themen nur vermitteln, wenn zu den neuen Lehrplänen entsprechende Materialien und Lehrbücher vorhanden sind. In den berufsbildenden Schulen sind hinreichend Beispiele dafür vorhanden, dass trotz veränderter Lehrpläne Unterrichtsinhalte seit Jahrzehnten weiter unterrichtet werden, obwohl diese als Themen längst aus den Lehrplänen verbannt wurden. (vgl. Reetz 1984, 240 ff.) Lehrplanstrukturen lassen also in den meisten Fällen noch keine Rückschlüsse auf die unterrichtliche Umsetzung zu. So kann z. B.

der Lehrplan systematisch gestaltet sein, während **der durchgeführte Unterricht in einzelnen Themen eher problemorientiert** eingeleitet wird. Folgerichtig unterscheidet Dubs zwischen der **Lehrplan- und der Unterrichtsstruktur** (vgl. 1998, 27 f.). Dieser Unterteilung ist bisher leider zu wenig Beachtung geschenkt worden.

Um inhaltliche Vorstellungen aus neuen Lehrplänen schneller und effektiver in die Schulen zu transportieren, erscheint es sinnvoller, wenn, wie bereits gefordert, eine weitergehende unterrichtliche Umsetzungsbeschreibung erfolgt, die natürlich die Methodikfreiheit nicht generell einschränkt, aber in einigen zentralen Bereichen eindeutige Vorgaben macht. Da sich die im Handel befindlichen Schulbücher für Fachgymnasien nicht unbedingt an dem kleinen schleswig-holsteinischen „Markt“ orientieren, sollten Lehrpläne vertikal strukturiert sein und entsprechende fachliche und pädagogische Ergänzungen anbieten.

↳ Zusammengefasst sollte durch diesen Abschnitt deutlich werden, dass auch die Erziehungspraxis eine theoretische Grundlage braucht. Soll eine erziehungstheoretisch fundierte Unterrichtspraxis entwickelt werden, so liegt diese zunächst näher an der Erziehungstheorie als an der Unterrichtspraxis. Was die Kategorien, die mit ihren abgeleiteten Leitfragen am Übergang zur Erziehungspraxis liegen, für die Erziehungstheorie sind, dass ist die Lehrplanstruktur für die Erziehungspraxis. Kategorien und Lehrplanstrukturkriterien sind wie die Segmente einer Brücke, die von beiden Seiten der „Schlucht“ aneinander gefügt werden und letztlich eine Verbindung zwischen Erziehungstheorie und -praxis herstellen. Welche Strukturkriterien im Lehrplan eingesetzt werden, hängt weitgehend von den definierten Zielen des Schultyps ab. Im Gegensatz zu den ökonomiebezogenen Kategorien sind die unterrichtswirksamsten Strukturkriterien nicht eindeutig zu bestimmen, da in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher noch keine eindeutigen Zusammenhänge zwischen der Lehrplanstruktur und dem Wissenserwerb abgeleitet wurden. Grundsätzlich sollten aber vertikale den horizontal strukturierten Lehrplänen vorgezogen werden. Diese ermöglichen Erläuterungen, die auch umfangreicher sein können und helfen bei der Vermeidung von größeren Unterschieden zwischen Lehrplan- und Unterrichtsstruktur.

4.3.2.1 Persönlichkeitsbildung als pädagogische Perspektive

Ein großes Verdienst der erziehungspraktischen Forschung ist sicherlich die Entwicklung von universell einsetzbaren Unterrichtsmethoden, die im Rahmen der allgemeinen Didaktik auch als Aktionsformen des Unterrichts bezeichnet werden. Besonders die Großformen, die sogenannten

handlungsorientierten Konzepte, methodischen Arrangements oder auch schüleraktiven Lehr- und Lernformen, wie z. B. die Projektarbeit, sind in den letzten Jahren immer umfassender beschrieben und strukturiert worden. Gleichzeitig erfolgte auch eine Anpassung an die Erfordernisse des Wirtschaftsunterrichts (z. B. Preiß 1994, Kaiser/Kaminski 1994 oder Weitz 1998).

Obwohl die Verbindung von allgemeiner Didaktik und Wirtschaftsdidaktik auf erziehungspraktischer Ebene bei der Entwicklung und Verfeinerung von Methoden erheblich verbessert wurde, überwiegt in der alltäglichen Unterrichtspraxis immer noch der kleinschrittige Frontalunterricht (vgl. Kaminski 1990, 257 f.). Die methodischen Entwicklungen werden vermutlich von den Lehrenden deshalb nicht in den Unterricht übernommen, weil sie häufig sehr komplex sind und damit fast ausschließlich auf mehrstündige, zusammenhängende Unterrichtszeiträume angewiesen sind. Zusätzlich muss berücksichtigt werden, dass die Lehrenden der berufsbildenden Schulen ständig mit fachlichen Neuerungen und Veränderungen in den ökonomischen Bezugsdisziplinen konfrontiert werden, deren Erarbeitung neben einer steigenden Zahl von Konferenzen einen immer größer werdenden Teil der Tätigkeit einnimmt. Wenn es gelänge, den komplexen ökonomischen Bezugsbereich so gut zu systematisieren, dass die zukünftigen Lehrenden dessen bildende Strukturen bereits während des Studiums vermittelt bekämen, dann würde sicherlich bereits im Referendariat das Interesse an einer unterrichtlichen Umsetzung der vorhandenen, vielfältigen Methodik zunehmen. Das erfordert für den methodischen Bereich zunächst aber die Entwicklung einer darüber stehenden pädagogischen Grundstruktur.

Wolfgang Klafki leitet aus seinen vier miteinander verschränkten Unterrichtsprinzipien, Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie sowie Denken in Zusammenhängen, die bereits im Unterabschnitt 4.3.1.1 beschrieben wurden, vier Grundsätze ab, die einen **schülerorientierten Unterricht** ermöglichen:

- exemplarisches Lehren und Lernen,
- methodenorientiertes Lernen der Schülerinnen und Schüler,
- handlungsorientierter Unterricht,
- Verbindung von sachbezogenem mit sozialem Lernen (vgl. 1993, 67 f.)

„Eine der zentralen Aufgaben des Unterrichts muß es sein, in exemplarischen Beispielen unterschiedliche Sichtweisen eines Problems, eines Sachverhalts, eines Vorganges, eines Ereignisses, eines Konflikts, die darin sich ausdrückenden Interessen und Perspektiven herauszuarbeiten und alternative Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen.“ (ebd., 121) Obwohl Klafki das exemplarische Lernen besonders hervorhebt, verdeutlicht er auch dessen Probleme. Exemplarisches Lehren und Lernen führen in die Tiefe eines Stoffgebietes ein und sind ohne Breite, also Orientierungswissen, wirkungslos (siehe auch Abschnitt 4.1.2). Da weder einseitiges exemplarisches noch systematisches Lernen zu bildendem Unterricht führen, besteht das Problem darin, exemplarisches und systematisches Lernen in ein an den Zielen orientiertes sinnvolles Verhältnis zu bringen. Durch ausschließliches wissenschafts- oder berufsbezogenes systematisches bzw. exemplarisches Lernen

entsteht überwiegend nur neues Faktenwissen. (vgl. Klafki 1993, 157 und Dubs 1998, 28)

Es muss hervorgehoben werden, dass im pädagogischen Bezugsbereich auf der erziehungspraktischen Ebene nicht die Unterrichts-, also die Lehrmethodik der Lehrenden im Vordergrund steht, sondern dass der Ausgangspunkt die Verbesserung der „Lernmethodik“ der Lernenden ist. Damit sind u. a. die Bereiche der Entwicklung einer kritischen Selbstständigkeit und der Anwendung von Lerntechniken gemeint. Erst wenn die lernpsychologischen Grundlagen gelegt wurden, können didaktische Fragen geklärt werden (vgl. Klafki 1993, 262 ff.).

Für den dritten Grundsatz in Klafkis Aufzählung, den handlungsorientierten Unterricht, beschreibt **Hans Aebli** eine unterrichtsrelevante Ergänzung: „Das Leben verlangt von jedem Menschen, komplexe Handlungen zu planen und Probleme zu lösen.“ (Aebli 1987, 199) Mit Handlungsorientierung ist hier aber nicht nur aktive Tätigkeit, sondern in erster Linie das **Arbeiten in beziehungsreichen und verzweigten Problemen** gemeint.

„Lernen bedeutet, die neuen Gedanken, die neue Handlung aus Elementen aufbauen oder durch Differenzierung eines Vorbegriffs oder einer vorläufigen aber noch unvollkommenen Handlungsidee entwickeln. Der Kern des Vorgangs ist die Verknüpfung der Elemente, die Herstellung von neuen Beziehungen, die Differenzierung der Struktur. Woher kommt die Motivation zu diesen Lernleistungen? Aus dem Problem! Wir haben es immer wieder betont: das Problem entsteht aus dem Versuch, eine neue Situation mit vorhandenen Mitteln zu bewältigen und aus der Erfahrung, daß das noch nicht gelingt. Darum die Wichtigkeit eines umfassenden Tätigkeitsrahmens für die spezifischen Lernziele. Idealerweise ergeben sich in ihrem Kontext die ersten noch untauglichen Lösungsversuche. Die gedanklich gefaßte Schwierigkeit ist das Problem. Da die Schwierigkeit beim Versuch auftritt, etwas zu tun oder etwas gedanklich zu klären, steht hinter der Schwierigkeit eine Absicht, eine Zielsetzung, die wir vorerst nicht zu realisieren vermögen. Die Absicht ist Teil des großen gedanklichen oder praktischen Rahmens ...“ (ebd., 153)

Über das Lernen an Problemen führt Aebli tiefergehend aus: „Wer ein Problem hat, ist zum Lernen motiviert. Man braucht ihm den Stoff nicht mehr aufzudrängen und mit oberflächlichen Mitteln schmackhaft zu machen, die bittere Pille des Lernens mit einer süßen Schicht zu umgeben, damit sie geschluckt wird, wie DEWEY gesagt hat.“ (Aebli 1993, 293) Weitgehende Einigkeit besteht in der pädagogischen Lern- und Lehrforschung heute darin, dass **Lernen am besten durch Problemlösung** erfolgt. Wo eine motivierende Problemstellung ist, da werden die Lernenden auch nach einer Lösung suchen. (siehe auch Abschnitt 4.1.2)

„Wenn das Problemlösen im Alltag und im Berufsleben eine so wichtige Rolle spielt, hat die Schule allen Grund zu fragen, ob sie ihre Schüler darauf vorbereitet, mit Problemen zurechtzukommen, und zwar nicht nur unter der Anleitung des Lehrers, sondern auch selbständig. Befähigen wir unsere Schüler, über die elementaren Lernprozesse hinaus auch komplexe Problemlösungen selbständig zu meistern? Bilden wir autonome Problemlöser heran?

Es braucht mehr als angeborene Intelligenz oder Kreativität, um Probleme zu lösen. Entscheidend sind zwei Dinge: Fachwissen und Heuristiken- Für Fachwissen sorgen Schulen und andere Ausbil-

dungsstätten relativ erfolgreich. Aber einer, der viel weiß, ist deshalb noch lange kein guter Problemlöser. Wissen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das erfolgreiche Problemlösen. Das andere sind die *Heuristiken*, nämlich die 'Methoden des Problemlösens'.“ (Aebli 1987, 199)

Für den **unterrichtspraktischen Einsatz im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - bedarf es weiterer Eingrenzungen. Probleme eignen sich für den Unterricht nur, wenn sie mindestens drei Kriterien genügen:

- Es müssen relevante, lebensnahe Themen sein,
- die eine umfassende sowie zunächst unklare Struktur aufweisen und
- bei denen eine mangelnde Sofortlösungsmöglichkeit besteht. (vgl. Dubs 1995 a, 276 ff.)

Der Problembearbeitungsprozess ist nach heutigem lernpsychologischen Verständnis nur bildend, wenn von den Lernenden die Schrittfolge vom Erkennen des Problems über Konstruktion von Wissen, Systematisierung und Metakognition zum Transfer in weiteren Anwendungsgebieten eingehalten wird (vgl. Dubs 1996 a, 43). Unmittelbar daran anknüpfend ergibt sich die Frage, aus welchen Gebieten die Probleme stammen sollten, damit sie eine optimale Wirkung entfalten. „Alles Wissen und Können, das wir zu vermitteln suchen, muß anwendungsfähig sein, und dies nicht bloß in den Anwendungsaufgaben, die die Schule stellt, sondern in den Lebenssituationen, die der Schüler in seiner Welt antrifft, und die er später, als junger Erwachsener antreffen wird.“ (Aebli 1987, 286 f.) Der Ansatz von **Lebenssituationen** wurde in den sechziger Jahren von **Saul B. Robinsohn** (1975) entwickelt, der mit seinem curriculumtheoretischen Modell die Lernenden auf das „Verhalten in der Welt“ (ebd., 13) vorbereiten wollte. Lernziele haben dabei primär nicht die Aufgabe, Unterrichtsstoffe zu beschreiben, sondern sie sollen als die von den Lernenden zu erwerbenden Qualifikationen verstanden werden. Der lernpsychologische Anknüpfungspunkt des Lebenssituationsansatzes ist die im Abschnitt 4.1.2 behandelte Transferforschung. Soll ein möglichst umfassender Transfer von Wissen erreicht werden, so müssen durch den Bezugsbereich, aber auch in der Pädagogik operationalisierbare Inhaltsstrukturen benannt werden, damit sich eine bildende fachgymnasiale Wirtschaftsdidaktik entwickeln kann.

Für die Ermittlung der relevanten Bildungsgegenstände schlägt Robinsohn (vgl. 1975, 47 ff.) die Suche und Analyse von spezifischen gesellschaftlichen Verwendungssituationen vor, um daraus notwendige Qualifikationen für die Lernenden abzuleiten, die diesen zu vermitteln sind. Es kann nicht angezweifelt werden, dass Schule mit Hilfe von Lebenssituationen Qualifikationen vermittelt, aber die erforderliche Totalerhebung der Situationen aus Gegenwart und Zukunft kann nicht geleistet werden, bzw. ist nach ihrem Erscheinen bereits veraltet (vgl. Westphalen 1979, 73).

In Erweiterung des Robinsohnschen Ansatzes versucht **Lothar Reetz** relevante Themen durch die Entwicklung von Prinzipien der Kultur, Wissenschaft, Persönlichkeit und Situation näher zu bestimmen. „Dem Persönlichkeitsprinzip entsprechen solche Grundsätze der Ermittlung, Auswahl und Legitimation von Lernzielen/Inhalten, die an den Bedürfnissen des Individuums und der Persönlichkeitsentwicklung in besonderer Weise orientiert sind.“ (Reetz 1984, 93). Allein dieser umfassende

Anspruch für ein Prinzip muss scheitern, wenn er für den Unterricht auf eine Lerngruppe von über 20 Personen im Leistungskurs umgesetzt werden soll (vgl. Wenger 1997, 395 f.). Wenn also keine direkte Ableitung von geeigneten Unterrichtssituationen möglich ist, bleibt nur der Ausweg, von allgemeinen Zielen des Schultyps auszugehen, diese schwerpunktmäßig lebensnah und mit Hilfe des Bezugsbereiches zu vermitteln.

Ziele sind aber nur „das eine, das andere sind die Bedingungen, unter denen wir handeln, unsere Ziele erstreben und unsere Wirkungen auszuüben versuchen. Das gilt natürlich auch für das Lernen des Schülers. Es hängt von vielen Bedingungen ab. Wir nennen sie die ‚Lernvoraussetzungen‘. Dies führt zu folgenden Fragen:

- (1) Welches Können bringt der Schüler mit?
- (2) Welches Wissen bringt er mit?
- (3) Welche Interessen und Werte, allgemeiner: welche Motive bewegen ihn?
- (4) Welche Empfindungen und Gefühle ist er bis heute fähig?“ (Aebli 1987, 290)

Dabei geht es nicht nur um das Können und Wissen, das im Fach „Wirtschaft/Politik“ in der Realschule erworben wurde, sondern auch um Grundfertigkeiten, wie z. B. Rechnen, Schreiben und Lerntechniken, aber auch ethisch-moralische Fähigkeiten. Wie die Praxis zeigt, haben die Lernenden im Laufe ihrer mindestens zehnjährigen Schulzeit sehr unterschiedliche **Eintrittsvoraussetzungen für das Fachgymnasium** entwickelt, die zunächst auf eine gemeinsame Basis zu stellen sind. Dafür hat die allgemeine Didaktik verschiedene Lösungsansätze entwickelt.

Wolfgang Klafki hat für die gymnasialen Oberstufe sowie für alle anderen Bildungsgänge in der Sekundarstufe II - einschließlich der berufsbildenden Schulen - den Einsatz von **Schlüsselproblemen** gefordert (vgl. 1993, 72). Durch Schlüsselprobleme wird im Unterricht Allgemeinbildung vermittelt (siehe auch Abschnitt 4.1.1). Die Lernenden entwickeln an bestimmten Themen „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und - soweit voraussehbar - der Zukunft“ (ebd., 56) und gewinnen die Einsicht, dass sie an ihrer Bewältigung mitwirken sollten. Damit verbindet Klafki den problemorientierten Ansatz mit der Forderung nach lebensnahen Situationen, die qualifizierend sind. Klafki beschreibt eine aus seiner Sicht unvollständige Liste von epochaltypischen Inhaltsproblemen: Frieden, Umwelt, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Chancen und Risiken der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Bildungs- und Beschäftigungssystems und die Ich-Du-Beziehung. (vgl. ebd., 56)

„Die Anzahl solcher Schlüsselprobleme ist keineswegs beliebig erweiterbar, sofern man das Kriterium beachtet, daß es sich um epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen. Mit dem Stichwort ‚epochaltypisch‘ wird zugleich angedeutet, daß es sich um einen in die Zukunft hinein wandelbaren Problemkanon handelt. Jedoch darf der Vorschlag keinesfalls als Plädoyer für das Bemühen um ‚Aktualität‘ im gängigen, vordergründigen Wortsinne

mißverstanden werden.“ (ebd., 60 f.) Klafki führt weiter aus, dass über solche Schlüsselprobleme ein weitestgehender Konsens z. B. durch „Curriculum-Kommissionen“ (ebd., 61) erreicht werden sollte. Dabei sollte im Hinblick auf die Lösung dieser Probleme weitestgehend Offenheit herrschen. (vgl. ebd., 61) In der Auseinandersetzung mit solchen Schlüsselproblemen geht es Klafki aber neben der bereits von mir im vorherigen Abschnitt beschriebenen Entwicklung von Stoffkategorien auch um die unterrichtliche Ausrichtung am Lernenden.

Unterrichtsorganisatorisch versucht Klafki, in der Ableitung von gesellschaftlich allgemein anerkannten Schlüsselproblemen eine inhaltliche Eingrenzung von Unterricht vorzunehmen, die nicht an bestimmte Fächer gebunden ist (vgl. ebd., 43 ff. und 154). „Der Problemunterricht über Schlüsselprobleme“ ... „muß dabei als verbindlicher curricularer Kernbestandteil gelten“ ... „Außerhalb des Schlüsselproblem-Unterrichts ist es auch notwendig, daß der Aufwachsende die Möglichkeit erhält, sich auf der Basis einer relativ breiten Grundbildung für Schwerpunktsetzungen zu entscheiden“. (ebd., 73) Klafki bestätigt damit nochmals die Grundidee der neu gestalteten gymnasialen Oberstufe, die über die Leistungskurse eine Spezialisierung ermöglichen soll.

Im Grundlagenteil zum neuen noch nicht vollständig erstellten Lehrplan der Fachgymnasien wird gefordert, das Unterrichtsinhalte an den Kernproblemen „Grundwerte, Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, Strukturwandel, Gleichstellung und Partizipation“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1998 a, 5 f.) auszurichten sind. Das verdeutlicht den Bezug zu Klafkis Schlüsselproblem-Ansatz. Schlüsselprobleme sind sicher für die allgemeine gymnasiale Oberstufe sinnvoll, wo miteinander vertraute Lernende und Lehrende in vielen Jahren zusammen lernen und wo Fächer der Unter- und Mittelstufe in der Oberstufe durch die „Umwandlung“ in Leistungskurse einen neuen Schwerpunkt und besonders auch Motivationsschub benötigen. Im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - scheint dieses jedoch nicht angebracht zu sein. Hier treffen sich neue Gruppen, meist Spätentwickler, deren Lernmethodik und Arbeitstugenden noch unvollkommen ausgeprägt sind und die häufig keine oder sehr unterschiedliche Kenntnisse aus dem „Wirtschaft/Politik“-Unterricht für die neuen Wirtschaftsfächer mitbringen. Ein weiterer Kritikpunkt an Klafkis Ansatz ist, dass er durch die Schaffung des neuen „Faches“ Schlüsselprobleme, das in Schleswig-Holstein letztlich dem Fach „Projektunterricht“ entspricht, andere Fächer in ihrer Stundenzahl reduzieren muss. Damit widerspricht er seiner eigenen Forderung nach Beseitigung von 45- bzw. 90-minütigen Unterrichtseinheiten. Insgesamt scheint es, als habe man die früheren allgemeinen Lernzielpostulate durch Kernprobleme ersetzt. Es ist heute nicht mehr ausreichend, im Lehrplan Unterrichtsstoffe durch Kernprobleme und formale Kompetenzen zu beschreiben, da sich die Lehrenden letztlich nur an den fachlichen Inhalten orientieren.

Hans Aebli nimmt im Gegensatz zu Klafki in seinem Vorschlag für die unterrichtliche Umsetzung von Problemen in Lebenssituationen, einen stärkeren Bezug auf die Lernenden und auf die zu lernenden Inhalte. Er versucht, eine **Verknüpfung von Lebenspraxis und Theorie, also Situations- und Wissenschaftsprinzip**, herzustellen. „Das Modell eines parallel laufenden Doppelstranges von Praxis und Theorie mit den Problem- und Anwendungsfeldern im ersten und den Theoriefeldern im

zweiten Bereich versucht, zwischen den polaren Auffassungen der handlungs- und der theorieorientierten Lehrpläne und Lernziele zu vermitteln.“ (Aebli 1987, 14)

Aebli vertieft seine Ausführungen zum **Doppelstrang von Theorie und Praxis**: „Es gibt in jedem Unterricht zwei große Gruppen von Lernvoraussetzungen: solche, die der Schüler aus seiner Alltagserfahrung mitbringt, und solche, die er im bisherigen Unterricht erworben hat. ... Verglichen mit den Alltagserfahrungen sind die Ergebnisse des schulischen Lernens im Durchschnitt der Fälle blasser und oberflächlicher. ... Häufig haftet ihnen eine papierene, theoretische, verbale Note an. Der Praktiker spricht vom Schulwissen. Es ist wahr: dieses erweist sich oft als angelernt und wenig tragfähig. Ähnliches kann man auch von Interessen, Werten und Gefühlen sagen, die sich nur im Umkreis der Schule und des Unterrichts entwickelt haben. ... Demgegenüber hat die Alltagserfahrung große Qualitäten. In ihr sind Theorie und Praxis, Wissen und Können eng verbunden. Erkenntnis und Handeln bilden eine Einheit. Man weiß, was man wissen muß, um zu praktischen Zielen zu gelangen. ... Die Situationen und Vorgänge des Alltagslebens sind auch Ernstsituationen. ... Dies hat zur Folge, daß die Alltagserfahrung die wichtigsten und tragfähigsten Lernvoraussetzungen liefert. Die Schule muß sie nutzen. ... Durch den doppelten Bezug des Lehrplans auf die Alltagserfahrung als Voraussetzungsbereich und als Anwendungsbereich hat sich das einfache Bild eines nur auf seine eigenen Ergebnisse aufbauenden Lernens kompliziert. Es genügt nicht, im Lehrplan zu zeigen, wie sich im theoretischen Lernen Ergebnis an Ergebnis und in den praktischen Fächern Fertigkeit an Fertigkeit reiht.

Das neue Bild setzt sich aus zwei Hauptsträngen zusammen: einem Theoriestrang und einem Strang der Lebenspraxis. Wir stellen sie uns waagrecht nebeneinander herlaufend vor, über dem Praxisstrang der Strang der schulischen Theorie. In regelmäßigen Abständen schöpft der theoretische Unterricht seine Problemstellungen im Strom der praktischen Erfahrung.“ (ebd., 291 f.) Nachdem diese verarbeitet wurden, „konstituieren sich Elemente der Theorie. Wir nennen sie ‚Theriefelder‘. Am Ende wendet sich die Theorie wieder dem Leben und der Praxis zu und sucht darin ihre Anwendung, ihre Konkretisierung und ihre Verwirklichung. Das ist der große Ablauf.“ (ebd., 292 f.)

Auffällig sind die Ähnlichkeiten zwischen Aebli's Darstellungen und dem im Unterkapitel 4.3.1 beschriebenen Paradigma der vierfachen Anbindung der Wirtschaftsdidaktik. Aebli geht in seinem Ansatz für die Lehrplankonstruktion zunächst von der schulischen Theorie aus, die in dieser Arbeit im Abschnitt 4.3.1 durch die Entwicklung von Kategorien und Leitfragen beschrieben wurde. Diese können erst durch den scheinbaren Umweg über praktische Problemstellungen zu Bildungskategorien werden, die Aebli „Theriefelder“ nennt. Wenn die Lernenden die Bildungskategorien „verinnerlicht“ haben, können sie diese hoffentlich auch in neuen Lebenssituationen einsetzen, und damit wenden sich nach Aebli die theoretischen Grundlagen wieder der Lebenspraxis zu und sichern den Transfer. (vgl. ebd., 294)

Aebli beschreibt die inhaltliche Gestaltung von Lehrplänen und den Übergang zum Unterricht in drei Punkten noch ausführlicher:

„(1) Die Lehrpläne müssen die *Problemfelder* angeben, in denen wir die Fragestellungen suchen.

(2) Sodann müssen sie die Theorien, das heißt die Begriffe, die Operationen und die Verfahren definieren, die im Zuge der Problemlösungen theoretisch konstruiert werden. So konstituieren und vertiefen sich die *Theoriefelder*. Sie stellen die herkömmlichen Einheiten dar, welche die Lehrpläne angeben.

(3) Das Dritte sind die *Anwendungsfelder*. Die Lehrpläne müssen sagen, in welchen Bereichen die gewonnenen Handlungs- und Erkenntnischemata angewendet werden sollten. Natürlich werden die Anwendungsfelder häufig mit den Problemfeldern übereinstimmen.“ (ebd., 295)

Für die Entwicklung von Lehrplänen ist Aebli's Ansatz durchaus geeignet, wobei aber auch die Gefahr gesehen werden sollte, dass der Lehrplan durch einen übermäßigen Bezug auf Problemfelder zu einem Phänomenkatalog missraten kann und der elementare und typische Ansatz des Bezugsbereichs nicht zum Ausdruck kommt. Während es für Lehrpläne durchaus sinnvoll ist, die theoretischen Grundlagen voranzustellen, sollte die Schrittfolge im Unterricht - von Problemstellungen aus dem Alltagsleben ausgehend - über Differenzierung zur Integration von Theorie und Praxis fortfahren (vgl. ebd., 294). Wenn Schulstunden allzu häufig deduktiv beginnen würden, käme es zu erheblichen Motivationsproblemen bei den Lernenden.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch **Rolf Dubs**, der, wie bereits im Abschnitt 4.3.2 beschrieben, für **Lehrpläne eine fachsystematische Darstellung** und für den **Unterricht eine Problemorientierung** fordert und diese weiter differenziert beschreibt. Auf den unteren Schulstufen, also besonders bei der Einführung in neue Gebiete, kommt dem Einüben von Grundfertigkeiten und dem Erlernen der basalen Teilbereiche von Bildung, die im Abschnitt 4.1.1 beschrieben wurden, eine zentrale Bedeutung zu. (vgl. Dubs 1995 a, 283) „Ob es effizient ist, das Erlernen von Grundfertigkeiten in Probleme einzubauen, ist eher fraglich, denn die Gefahr ist gross, dass beim Einbau die notwendigen Übungen eher vernachlässigt werden. Dies führt viele Vertreter dieses Ansatzes zum Entscheid, neben dem problemorientierten Lernen traditionelle Kurse anzubieten, in denen die Grundfertigkeiten in traditioneller Weise (z. B. nach den Erkenntnissen des kognitiven Behaviorismus) eingeübt werden.“ (ebd., 283)

Den kritischen Anmerkungen von Rolf Dubs zum Erlernen von Grundfertigkeiten an Problemen ist entgegenzuhalten, dass der Vorteil, die Lernenden über Probleme zu motivieren, genutzt werden sollte, um bei ihnen bereits in einem frühen Stadium Strukturwissen zu erzeugen und das selbstgesteuerte Lernen zu fördern. Es ist nur die Frage, welchen Grad von Komplexität die Problemstellungen im Anfangsunterricht, also in der 11. Jahrgangsstufe, haben sollten. Das steht nicht im Widerspruch zur Übungs- bzw. Anwendungsverpflichtung. An Problemen entwickeltes Wissen muss entsprechend den Erkenntnissen der Lernpsychologie an neuen Situationen gefestigt werden. Es ist richtig, dass eine Aneinanderreihung von Problemen und Lösungen nicht zu hinreichenden Lernerfolgen führen kann. Daher müssen die „Standardprobleme“ zunächst durch Variationen und Systematisierungen in der Form von „herkömmlichem“ Unterricht ergänzt werden. In dem dann folgenden neuen Standardproblem sollten bereits früher behandelte Probleme enthalten sein, die von den Lernenden hoffentlich

erkannt werden. Erst durch diesen Ablauf ist die Transferwirkung gesichert, und die Lernenden entwickeln vielleicht ein Verständnis für die Komplexität von Wirtschaft. Damit ist gleichzeitig eine ständige Lernerfolgskontrolle gewährleistet, und die Lehrenden können bei den Lernenden rechtzeitig entstandene Lücken erkennen und ggf. ergänzen. Um Probleme zu lösen, muss man sie zunächst erkennen. Heute besteht aufgrund der komplexen Welt ein permanentes „Erkenntnisproblem“. **Die Lernenden müssen „das Sehen von Problemen“ lernen.** Ob hierfür Dubs’ „Disziplinenlernen“ der richtige Weg ist, hängt sicherlich im besonderen Maße von den methodischen Fähigkeiten der Lehrenden ab.

Die erziehungspraktischen Ansätze von Klafki, Aebli und Dubs geben erste Hinweise für den pädagogischen Ansatz der Persönlichkeitsentwicklung und seine erziehungspraktische Umsetzung im Unterricht. Die **Entwicklung einer fachgymnasialen Wirtschaftsdidaktik** erfordert aber neben **Methodenvielfalt, Problemorientierung, Situationsansatz** und der **Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes** (siehe auch Abschnitt 4.2.2) eine noch **tiefere Ausrichtung an den Lernenden**. Diese lässt sich in drei Bereiche gliedern. Persönlichkeitsbildung beinhaltet auch:

- mit Lerntechniken vertraut zu sein,
- ein kritisches und selbstreflektierendes Denken,
- eine berufliche Orientierung zu entwickeln.

Bei den **Lerntechniken** geht es neben der Vermittlung von Arbeitstechniken darum, den Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, sich selbstständig ein neues Sachgebiet zu erarbeiten und die von Albers beschriebenen Arbeitstugenden zu entwickeln (siehe auch Abschnitt 4.3.1). Für diese Qualifikation müssen bereits mit Beginn der 11. Jahrgangsstufe in allen Fächern des Fachgymnasiums Grundlagen in Arbeits- und Lerntechniken vermittelt werden. Diese sollten spätestens bis zur Hälfte der Schulzeit bei den Lernenden soweit ausgeprägt sein, dass ein *selbstgesteuertes Lernen* möglich ist (vgl. Bönsch 1991, 78 ff. und Dubs 1995, 263 ff.). Die im Abschnitt 4.3.1 entwickelten Leitfragen sollten als „kognitives Werkzeug“ verstanden werden, das in bestimmten Lebenssituationen verwendet werden kann. „Auch bei einem Werkzeug reicht es nicht aus, daß man weiß, was es ist; man muß zusätzlich wissen, wie man damit umgeht.“ (Mietzel 1998, 205) Die Lernenden müssen das in Abschnitt 4.1.2 beschriebene deklarative und prozedurale Wissen „durch aktives Sammeln von Erfahrungen in jenen besonderen Situationen erwerben, in denen ein Werkzeug eingesetzt werden soll“ (ebd., 205). Wie ebenfalls bereits in Abschnitt 4.1.2 beschrieben wurde, gelingt der Transfer von Erlerntem nur, wenn es sich um authentische Situationen handelt, d. h. Konstellationen, die die Lernenden im täglichen Leben jetzt oder in der Zukunft vorfinden. Es ist daher erforderlich, den fachgymnasialen Ökonomieunterricht noch stärker an spezifischen Problemsituationen zu orientieren.

Die Lernenden sollten weiterhin bereits in den ersten Unterrichtsstunden dazu angehalten werden, ein **kritisches und selbstreflektierendes Denken** einzuüben. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die vermittelten fachbereichsbezogenen Ansätze und im Zusammenhang mit sozialem Lernen. Hierbei sollten auch immer wieder ethisch-moralische Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

Die **Berufswahlvorbereitung**, die zur Zeit im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nur mittelbar über die beiden profilgebenden Fächer thematisiert wird, sollte unmittelbarer Gegenstand des Unterrichts werden. Hier muss bereits in der 11. Jahrgangsstufe mit konkreten unterrichtlichen Themenbereichen und Strukturen, wie sie im Unterkapitel 4.2 dargestellt sind, auf die Berufswahlvorbereitung eingegangen werden.

Gemeinsam ist den sieben pädagogischen Zielen Methodenvielfalt, Problemorientierung, Situationsbezug, Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes, Lerntechniken, kritisch-selbstreflektierendes Denken und Berufswahlvorbereitung die Anbindung an den fachlichen Bezugsbereich. Mit anderen Worten: Die Lernpsychologie hat nachgewiesen, dass sich die beschriebenen Ausprägungen der **Persönlichkeitsentwicklung** bei den Lernenden auf erziehungspraktischer Ebene nur wirkungsvoll entwickeln, wenn sie **über den fachlichen Bereich transportiert** werden. Während Methodenvielfalt, Problemorientierung, Situationsbezug, Lerntechniken und das kritisch-selbstreflektierende Denken in jedem Unterrichtsfach realisierbar sind, braucht die Berufsvorbereitung einen festen, unmittelbaren Bezugsbereich, da sie inhaltlich nicht über jedes Fach ausreichend transportiert werden kann (siehe auch Abschnitt 4.2.2). So orientieren sich z. B. der Berufswahlprozess und die Darstellung unseres Bildungssystems an konkreten Problemstellungen der Arbeits- und Berufswelt. Die eindeutige Zuordnung zum ökonomischen Bereich gewährleistet hinreichend Themen für die fachliche Verknüpfung und ausreichend Unterrichtszeit für deren Umsetzung.

↳ Bei der Lehrplangestaltung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sollten die sieben pädagogischen Bezugsbereiche Methodenvielfalt, Problemorientierung, Situationsbezug, Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsstandes, Lerntechniken, kritisch-selbstreflektierendes Denken und Berufswahlvorbereitung besonders berücksichtigt werden, damit die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden gefördert wird. Diese sieben pädagogischen Problembereiche werden hier unter den beiden Begriffen „Motivations- und Methodikproblem“ zusammen gefasst. Das Methodikproblem besteht sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden. Die Lehrenden müssen den Umfang des traditionellen Frontalunterrichts verringern und verstärkt komplexe schüleraktive Lernformen einsetzen. Das erfordert u. a. Hilfen durch unterrichtsbezogene Hinweise im Lehrplan. Die Schülerinnen und Schüler haben ein Methodikproblem, weil sie nicht im Umgang mit Lerntechniken, selbstgesteuertem Lernen, ... vertraut gemacht werden. Insgesamt führt das Methodikproblem zu Motivationsdefiziten. Diese könnten bei den Lernenden abgebaut werden, indem sich der Unterricht an situativen Problemen orientiert, die auch im Lehrplan ausgewiesen werden. Damit die Transfermöglichkeiten den Lehrenden deutlich werden und bei den Lernenden steigen, sollte Aebli's Strukturierung in Problem-, Theorie- und Anwendungsfeldern in den Lehrplänen übernommen werden.

4.3.2.2 Wissenserweiterung als ökonomische Perspektive

Während im vorherigen Unterabschnitt die pädagogische Perspektive unter dem Primat der entwicklungs- und erkenntnisstandsorientierten Persönlichkeitsbildung behandelt wurde, geht es in diesem Unterabschnitt um die inhaltliche Bestimmung eines komplexen Verständnisses von Ökonomie. Eine Analyse der zur Zeit im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - verwendeten horizontal aufgebauten, ökonomiebezogenen Lehrpläne (siehe auch Abschnitt 2.3.2) zeigt, dass die Auswahl und Systematik der Themen im Fach „**Wirtschaftstheorie und -politik**“ einen volkswirtschaftlichen Schwerpunkt hat, der an der fachwissenschaftlichen Systematik und Vollständigkeit ausgerichtet ist und bis auf die allgemeinen Lernziele keine pädagogischen und fachlichen Hilfestellungen bietet. Es wird nicht ersichtlich, welches die durchgängig leitende Struktur für die Auswahl der volks- und betriebswirtschaftlichen Teilbereiche ist und welche methodischen Ansätze sich für die unterrichtliche Umsetzung besonders eignen.

Die betriebswirtschaftlichen und besonders die „berufsbezogenen“ Inhalte sollen durch das Fach „**Rechnungswesen**“ mit seinen Schwerpunkten in Buchführung und Kostenrechnung vermittelt werden. Hierzu nahm Alois Köstel bereits vor über vierzig Jahren kritisch Stellung: „Das ‚Wirtschaftliche Rechnungswesen‘ kann in einem Wirtschaftsgymnasium kein eigenes Fach beanspruchen. ... Wir gehen zwar nicht soweit wie Wilhelm Hasenack, der die Pflege wirtschaftlicher Verfahrenstechniken ganz als eine ‚untunliche verfrühte Spezialisierung‘ in einem Wirtschaftsgymnasium ablehnt, sondern fordern eine zurückhaltende Beschränkung des Stoffes und der Fertigungsübungen auf das unbedingt Notwendige, und zwar in der Weise, daß das Wirtschaftliche Rechnungswesen nur insoweit in den Lehrplan einzubeziehen ist, als das Rechenhafte und Verfahrenstechnische, insbesondere die Buchführungsdoppik, zum Verständnis und zur Vertiefung ökonomischer Sachverhalte dient. Diesem Anliegen wird man am besten gerecht, wenn bestimmte wichtige Gebiete des Wirtschaftsrechnens direkt an geeignete betriebswirtschaftliche Lehrgegenstände angefügt und das System der Doppik bis zum mittleren Schwierigkeitsgrad kursorisch in der Unter- und Oberprima im Betriebswirtschaftsunterricht gelehrt wird.“ (Köstel 1959, 46)

Köstels Kritik am Rechnungswesen trifft auch heute noch den Kern des Problems und kann für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - tiefergehend konkretisiert werden. Das Schulfach „Rechnungswesen“ hat seine leitenden Strukturen und Arbeitsweisen aus einem heute nicht mehr zeitgemäßen kaufmännischen Berufsverständnis übernommen. Die Bereiche Buchführung und Kostenrechnung werden im Fachgymnasium so behandelt, als wenn ein kaufmännischer Berufsabschluss angestrebt würde. Da sie Teile der beruflichen Ausbildung vorwegnehmen, ist das Fach nicht mit den Zielen des Fachgymnasiums (siehe auch drittes Kapitel) vereinbar. Das Rechnungswesen sollte betriebswirtschaftliche Strukturen und Steuerungsmöglichkeiten vermitteln. Dabei kann die Einführung in die Buchführung und Kostenrechnung durch ihre stringenten Arbeitsabläufe und -logik einen positiven Beitrag zur Vermittlung von Arbeitstugenden leisten. Entsprechend den fachgymnasialen Zielen sollte die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden gefördert und ökonomische Basis-

kenntnisse erworben werden (siehe auch drittes Kapitel). Diese Forderungen könnten eingelöst werden, wenn die in der Wirtschaftspädagogik bereits entwickelten komplexen Lernarrangements (z. B. Preiß 1994) mit Ansätzen der Berufsvorbildung (siehe Abschnitt 4.2.2) kombiniert würden. Vorher müssten die grundlegenden Inhalte für beide profilgebenden Fächer über die Kategorien zusammenhängend bestimmt werden, um darauf aufbauend eine Fächerstruktur für den ökonomischen Bereich zu entwickeln (siehe auch Unterkapitel 5.1).

Für die Lösung des Inhaltsproblems von ökonomischer Bildung hat die Wirtschaftsdidaktik/-pädagogik eine Reihe von Vorschlägen erarbeitet, von denen im Folgenden nur diejenigen beschrieben werden, die für die Entwicklung eines fachgymnasialen Konzeptes genutzt werden könnten und die eine Einbeziehung des im Abschnitt 4.3.1 beschriebenen kategorialen Ansatzes ermöglichen.

Nach **Erich Dauenhauer** steht „kategoriale Wirtschaftsdidaktik vor einer vierfachen Aufgabe:

1. die der jeweiligen wirtschaftlichen Positivität innewohnenden Kategorien herauszupräparieren;
2. ein möglichst vollständiges Netz von Wirtschaftskategorien zu beschreiben;
3. exemplarische Inseln zu entdecken, deren Tiefenverwandtschaften größere Transferreichweiten herstellen und damit Zeit sparen und
4. bereichsspezifische Verknüchtungsprofile zu erkennen.

Bei einem deduktiven Vorgehen stünde Aufgabe 2 am Anfang; demnach wäre die Reihenfolge: $2 \rightarrow 4 \rightarrow 3$. Induktiv wäre ein Vorgehen $1 \rightarrow 4 \rightarrow 2 \rightarrow 3$.“ (1997 b, 133) Damit wäre die Vorgehensweise bei dem im Unterabschnitt 4.3.1.2 beschriebenen und erweiterten kategorialen Ansatz von Kruber deduktiv. Aufgrund der Komplexität des ökonomischen Bereichs scheint die von Dauenhauer beschriebene induktive Ermittlung von Kategorien für die praktische Umsetzung nicht geeignet zu sein. Sie würde zu ähnlichen Problemen führen wie Robinsohns curricularer Lebenssituationsansatz.

Für die **unterrichtliche Umsetzung** eines wirtschaftsdidaktischen Konzeptes sollten nach Dauenhauers Vorstellungen „**Lerninseln**“ (ebd., 148) gebildet werden, deren elementare Erkenntnisse auf andere Bereiche transferierbar sein sollten. Unter Lerninseln versteht er so etwas, wie es Hans Kaminski (1994 b) in seinem Aufsatz am Beispiel der Institution „Markt“ beschrieben hat. Lerninseln umfassen unter Berücksichtigung der Neuen Institutionenökonomie „neben ‘sozialen’ Systemen (Staat, Verbände, Unternehmen, Familie u. a.) auch Verhaltensregeln (Traditionsnormen, Spielregeln, Gesetze usw.) und Entscheidungssysteme (Märkte, politische und bürokratische Prozesse).“ (Dauenhauer 1997 b, 203) Lerninseln sind „nicht primär vom Methodenarsenal her zu bestimmen ... (man hält sich sonst an Beispiele, für die z.B. gerade ein rechnerflottes Planspiel vorliegt).“ (ebd., 206) „Welche Lerninseln dafür geeignet sind, kann nicht unabhängig von den Lerngruppen und Unterrichtsmedien entschieden werden, so daß hier keine tiefergehenden Angaben gemacht werden können.“ (ebd., 148) Was Klafki mit der Vermittlung von Schlüsselproblemen versucht, das ist bei Dauenhauer die Bildung von Lerninseln. Der Unterschied zwischen beiden Ansätzen liegt darin, dass Klafki für die Auswahl der Schlüsselprobleme Kriterien bestimmt und auch Themenbereiche nennt. Unterrichtsorganisatorisch stellt Klafki den Schlüsselproblemunterricht neben die „traditionellen“

Fächer (siehe auch Unterabschnitt 4.3.2.1), während Lerninseln den fachspezifischen Unterricht neu strukturieren sollen.

Für die Gestaltung von **Lehrplänen** schlägt Dauenhauer vor, dass

- sie an Wirtschaftskategorien auszurichten sind, und zwar mit Hilfe von Lerninseln, die ein exemplarisches Vorgehen ermöglichen,
- kurze Vorgaben ein „höheres Potential“ haben und nicht durch methodische Fixierungen zu ergänzen sind,
- das Nennen von Bildungszielen überflüssig ist, weil sie meistens zu abstrakt sind,
- auf fächerübergreifende Lernmöglichkeiten hinzuweisen ist. (vgl. ebd., 206 f.)

Dauenhauers wirtschaftsdidaktischer Ansatz fordert in dreifacher Weise zur Kritik heraus:

- Mit dem kategorialen Ansatz besteht die Möglichkeit, zentral bedeutsame Lerninseln für den ökonomischen Bereich unabhängig von den Lerngruppen und besonders von Unterrichtsmedien abzuleiten. Denn die ökonomischen Kategorien sollten so allgemein gestaltet sein, dass sie zunächst das Typische und Elementare des Ökonomischen darstellen. Mindestens die grundlegenden und einführenden Lerninseln sind daher von der Lerngruppe unabhängig.
- Obwohl Dauenhauer mit den wirtschaftsbezogenen Lerninseln ähnlich wie Klafki mit den allgemeinen Schlüsselproblemen bildungsrelevante Gebiete bestimmen möchte, beschreibt er im Gegensatz zu Klafki nicht den dabei auftretenden Konflikt in der Bestimmung von Breite und Tiefe des Stoffgebietes. Erst mit der Diskussion um den Stoffumfang entstehen die von ihm beschriebenen Abhängigkeiten zur Lerngruppe und den Unterrichtsmedien.
- Ein Lehrplan, der auf die Nennung von Bildungszielen verzichtet, erschwert die Transparenz und die Einarbeitung der Lehrenden. Durch die Angabe von Bildungszielen, die auch um konkrete fachliche und methodische Hilfestellungen ergänzt werden, können die Lehrenden sich intensiver mit der unterrichtlichen Umsetzung befassen. Dabei greift der schlichte Hinweis auf fächerübergreifende Lernmöglichkeiten bei einer Lerninsel zu kurz. Trotz Ableitungsproblematik sollten allgemeine Lernziele offengelegt werden und den Lerninhalten vorausgehen, denn nur dadurch kann die Informationsüberflutung reduziert werden (vgl. Westphalen 1979, 78).

Insgesamt knüpft Dauenhauers Konzept an einen bewährten pädagogischen Unterrichtsgrundsatz an, „Inseln der Gründlichkeit“ zu bilden, und steht damit in enger Beziehung zu Klafkis Forderung exemplarischen Arbeitens. Diese notwendige Bedingung wird aber erst durch die Berücksichtigung der Systematik des Fachgebietes zu einem erfolgreichen unterrichtspraktischen Konzept. Bis auf wenige Hinweise zu unterrichtlichen Themen aus der Neuen Institutionenökonomie bleibt Dauenhauers Auswahlssystematik für die ökonomischen Themen unklar.

Hans-Carl Jongbloed und Martin Twardy versuchen die Kriterien für die Auswahl von ökonomischen Themen genauer zu beschreiben. Themen sollen unter Beachtung des Schultyps aus vier Bereichen gewählt werden:

- aus der Tradition,
- dem außerberuflichen Wirkungsraum,
- dem beruflichen Wirkungsraum und
- den Inhalten der Wissenschaften. (vgl. 1983, 190 ff.)

Jongebloed/Twardy heben besonders hervor, dass ihr Ansatz nicht zu einer reinen Wissenschaftsorientierung des Unterrichts degenerieren soll. Diese dient lediglich der Verallgemeinerung von realen Problemen. Gleiches gilt auch für die Tradition, die häufig unreflektiert über Generationen fortgeführt wird. (vgl. ebd., 192 f.)

Hans Bokelmann beschreibt ebenfalls vier ökonomische Wissensbereiche, aus denen Unterrichtsinhalte auszuwählen sind:

- historisch-politisches Wissen,
- gesellschaftlich-strukturelles Wissen,
- praktisch-betriebliches Wissen,
- theoretisch-begriffliches Wissen. (vgl. 1975, 131 ff.)

Die von Bokelmann beschriebenen Bereiche decken sich weitgehend mit den Anforderungen von Jongebloed/Twardy. Der Vorteil von Bokelmanns Ansatz liegt aber darin, dass er allgemeiner ausgerichtet ist und sich nicht so sehr auf den kaufmännischen Berufsbereich bezieht.

Das Problem der beiden Ansätze ist darin zu sehen, dass keine tiefergehende strukturelle und inhaltliche Konkretisierung der ökonomischen Themen vorgenommen wird. Andererseits wird hier aber eine erste Struktur für die Suche nach Themenbereichen zur Verfügung gestellt. Im Folgenden werden wirtschaftsdidaktische Modelle beschrieben, in denen die Themenauswahl umfassender beschrieben wurde.

Hans Kaminski (1996) entwickelt ein Lehrplankonzept für das Fach „Wirtschaft“ in den allgemeinbildenden Gymnasien unterhalb der Oberstufe, das besonders die neueren Entwicklungen in der Volkswirtschaftslehre berücksichtigen soll. Über die Beschreibung einer kategorialen Wirtschaftsdidaktik gelangt er zu der leitenden Kernaussage, dass die „Wirtschaftsordnung als Bezugsrahmen für die inhaltliche Bestimmung eines Faches Wirtschaft“ (Kaminski 1996, 23) eine zentrale Bedeutung hat. Kaminski versucht auch in Lernziel- und Inhaltskatalogen die Neue Institutionenökonomie als Rahmen einzubeziehen. Doch können sich aufgrund der Ausrichtung an der Wirtschaftsordnung die angestrebten Bildungskategorien vermutlich erst am Ende des vierjährigen Unterrichts bei den Lernenden entwickeln. Auffallend ist auch, dass dieser Lehrplan große Teile des Unterrichtsstoffes der fachgymnasialen Oberstufe enthält. Wenn Kaminski bereits ab der siebenten Klasse alle nach heutigem Verständnis wichtigen Themenbereiche bis zur zehnten Klasse behandelt, bleibt ihm für die Oberstufe nur eine Fortführung des Unterrichts in fachwissenschaftlicher Form, oder er wiederholt Themen und erweitert sie in der Form eines Spiralcurriculums.

Ein weiteres Problem dürfte in der Beziehung von Lehrplan und Lehrenden liegen. Der Lehrplan vermittelt den Lehrenden nicht unbedingt die neue institutionenökonomische Sichtweise, mit der der konkrete Unterricht durchzuführen ist. Die Verknüpfung von Erziehungstheorie und -praxis kann mit diesem Ansatz nur erreicht werden, wenn die Lehrenden die Gedanken der Neuen Institutionenökonomie bereits in die ersten Unterrichtsstunden einbringen und Wirtschaft nicht nur als Volkswirtschaftslehre begreifen. Daher wären hier tiefere fachliche und pädagogische Hinweise erforderlich. Ein Hinweis auf Materialsammlungen wie die von Kaminski (1994 b und 1997) zum Thema „Markt“ kann vermutlich nicht die neue Ausrichtung im Unterricht bewirken. Die Lehrenden könnten ohne Zusatzinformationen bei diesem Lehrplan auch leicht zu dem Ergebnis kommen, es hätte sich nichts gegenüber den bisherigen Lehrplänen geändert oder es müssten allenfalls ein paar schüleraktive Aktionsformen aus neueren Methodikbüchern wie z. B. aus denen von Weitz (1998), Kaiser/Kaminski (1994) oder Steinmann/Weber (1995) in den Unterricht eingefügt werden. Dieser horizontal strukturierte Lehrplan würde vermutlich auch durch Literaturangaben und Methodiknennungen nicht unbedingt die von Kaminski selbst geforderte neue ökonomische Bildung bewirken. An diesem Ansatz wird deutlich, dass für die Lehrplangestaltung die thematische und lernzielorientierte Struktur nur eine notwendige Bedingung ist, die erst durch eine daran unmittelbar anknüpfende erklärende sachliche und methodische Struktur zur hinreichenden Bedingung wird.

Rolf Dubs beschreibt für die Schweizer Gymnasien einen Ansatz von ökonomischer Bildung, der Parallelen zu Kaminskis Lehrplan aufweist, aber diesen auch indirekt kritisiert und erweitert. Er trennt zunächst wirtschaftsberufliche Bildung von der Bildung des allgemeinen Wirtschaftsverständnisses (vgl. 1985 a, 65). Letztere wird im schweizerischen „Wirtschaftsgymnasium“ durch eine Fächertrennung in Betriebs- und Volkswirtschaftslehre umgesetzt. Für die **Volkswirtschaftslehre** orientiert sich Dubs nicht an der mikro- und makroökonomischen Forschung, „die immer abstrakter und modellhafter wird“ (Dubs 1994 a, 21), sondern er geht auf die verschiedenen **Situationen** ein, in denen sich die Lernenden zukünftig befinden könnten. Diese sind die Situationen als Konsument, Mitarbeiter und Wirtschaftsbürger. Daraus wird dann eine **problemorientierte** Strukturierung des Themengebietes abgeleitet, die sich nicht streng an der wissenschaftlichen Gliederung orientiert und weitgehend auf modelltheoretische und mathematische Betrachtungen verzichtet. Dubs' Ziel ist, „mit Hilfe eines gut strukturierten Begriffsgefüges, der Darstellung von größeren Zusammenhängen und dem Aufwerfen kontroverser Fragen eine Grundlage zu schaffen, die die Lernenden befähigt, sich im freien Urteil eine eigene Meinung zu wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Problemen bilden zu können.“ (ebd., 21) Daneben spielt auch die Entwicklung von Werthaltungen eine große Rolle, die zusammen mit den bereits beschriebenen Zielen „die Beurteilungs- und Entscheidungsfähigkeit“ (ebd., 22) der Lernenden „ausgewogener“ (ebd., 22) macht. Im einzelnen werden folgende Themenbereiche für den volkswirtschaftlichen Unterricht vorgeschlagen:

1. Grundlagen der Volkswirtschaftslehre,
2. Wohlstand, Wohlfahrt und Wachstum,
3. Wirtschaftsordnungen,

4. Ordnungs- und Strukturpolitik,
5. Geld,
6. Konjunktur und Wachstum,
7. Finanzwirtschaft,
8. Aussenwirtschaft (vgl. ebd., 5 ff.).

Obwohl Dubs das Lehrplankonzept des Schalenmodells (siehe auch Abschnitt 4.3.2) als Grundlage verwendet, hält er sich in seiner thematischen Umsetzung nur unzureichend an diesen Ansatz. Ebenso wie Kaminski beginnt auch Dubs in seinem Lehrbuch frühzeitig mit den Themenbereichen „volkswirtschaftliche Gesamtrechnung“ und „Wirtschaftsordnung“. Diese Gebiete haben jedoch eine besondere kategoriale Bildungsfunktion, die sich erst entfalten kann, wenn die Lernenden größere ökonomische Zusammenhänge und Kenntnisse erfahren haben, die ihrerseits so frühzeitig und umfassend nicht erfolgreich umzusetzen sind. Wenn man weiterhin einmal davon absieht, dass hier ausschließlich die Volkswirtschaftslehre betrachtet wird, so überzeugt dieser Ansatz dadurch, dass auch ein Schülerbuch (Dubs 1994 a) entwickelt wurde, in dem die volkswirtschaftlichen Theorien geschickt mit den Themen verknüpft sind. Hier findet Aebli's Doppelstrangansatz, der im Unterabschnitt 4.3.2.1 beschrieben wurde, eine praktische Anwendung. Dass sich durch die Trennung von Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre unterrichtliche Redundanzen ergeben, muss nicht unbedingt ein Nachteil dieses Ansatzes sein.

Für den **Betriebswirtschaftslehre-Unterricht** beschreibt Rolf Dubs fünf grundlegende Problembe-
reiche, die bisher wenig beachtet wurden:

- Das Fach Betriebswirtschaftslehre wird fast ausschließlich unter dem Aspekt der beruflichen Arbeit gesehen, d. h., der Unterricht orientiert sich an der betrieblichen Tätigkeit;
- die Stoffauswahl orientiert sich an computerunterstützten Arbeitsabläufen und hebt die Datenverarbeitung als Lerngebiet einseitig hervor;
- dem Fach Betriebswirtschaftslehre liegt eine disziplinäre Objektbetrachtung zugrunde, statt sich an einer interdisziplinären Managementlehre zu orientieren (siehe auch Unterkapitel 3.2);
- es wird nur wenig Begriffs- und Verfahrenswissen vermittelt;
- die Lernenden sind im Unterricht weitgehend zur Passivität verurteilt. (vgl. 1992, 251 f.)

Diese Punkte treffen weitgehend auch auf die Situation im betriebswirtschaftlichen Teil des Leistungskurses und für den Grundkurs „Rechnungswesen“ des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - zu. Zur Beseitigung der beschriebenen Probleme plädiert Dubs in den Gymnasien für eine Bildung, die das allgemeine Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnis fördert, also zu einem „ganzheitlichen Verständnis des Geschehens in der Unternehmung, dem Staat und der Gesellschaft“ (ebd., 253) führt. Andererseits spricht er sich aber auch gegen die seit 1995 in der Schweiz einsetzende Entwicklung einer stärkeren Themenzentrierung des Ökonomieunterrichtes an „Wirtschaftsgymnasien“ aus, da er einen „Substanzverlust an ökonomischem Können“ (Dubs 1995 b, 13) befürchtet (siehe auch

Unterabschnitt 4.3.2.1).

Frank Achtenhagen u. a., die ebenfalls ein Konzept für das Fach „Betriebswirtschaftslehre“ in Beruflichen Schulen entwickelt haben, beschreiben einen Vorschlag für die Themenfindung und -strukturierung, wenn die Möglichkeit bestünde, ein völlig neues Curriculum zu entwickeln. Zunächst solle in einer Einführungsphase ein von Achtenhagen u. a. entwickeltes Planspiel eingesetzt werden, damit die Lernenden ein Grundverständnis von wirtschaftlichen Leistungsprozessen erhalten. Dieses Planspiel vermittelt ganzheitliches und vernetztes Denken in betrieblichen Situationen. Im Anschluss an diese Einführungsphase wäre dann der Übergang zu den einzelnen Fächern zu vollziehen. Grundlage wären dabei „divergierende Problemstellungen und Perspektiven, jedoch bezogen auf einen einheitlichen Erkenntnisstand“ (Achtenhagen/Tramm u. a. 1992, 112). Weiterhin fordert die Projektgruppe um Achtenhagen ein ökonomisches Denken, das nicht an Schulfächergrenzen aufhört (vgl. Preiß 1992, 47 ff.). Da das Ziel ihrer Arbeit die Verbesserung des Betriebswirtschaftslehreunterrichts im bestehenden Fächerkanon war, werden zur Themenfindung einer neuen ökonomischen Bildung keine umfassenden Beschreibungen vorgenommen.

Sowohl Achtenhagen als auch Dubs beschreiben in ihren Ansätzen einen Ökonomieunterricht, der so organisiert ist, dass auf Theorieteile „Inseln“ (Dubs 1985 a, 65 ff.) der Anwendung folgen, die das Gelernte auf konkrete Situationen übertragen. Hierbei legt die Projektgruppe um Achtenhagen besonderen Wert auf motivierende Eingangssituationen, die gleichzeitig auch das von Dubs geforderte ganzheitliche Verständnis des Ökonomischen berücksichtigen. Während die unterrichtliche Umsetzung bei dem Göttinger Modell in einem zeitlich geblockten Planspiel erfolgt, das sich besonders auf das Rechnungswesen bezieht und am Anfang des Unterrichtszeitraums stehen sollte (Preiß 1994), versucht Dubs den betriebswirtschaftlichen Ansatz der systemorientierten Managementlehre, auf die im Unterkapitel 3.2 eingegangen wurde, über „konventionellen“ Unterricht mit rechtlichen, ökologischen und sozialen Schwerpunkten zu realisieren. In beiden Modellen ist der Gedanke der Markt- und Preisbildung tragend. Daraus folgen zwangsläufig Überschneidungen zur getrennt betrachteten Volkswirtschaftslehre, was für das ganzheitliche Verständnis von Ökonomie eher hinderlich ist.

Werner Sesink geht in seinem Konzept zur Entwicklung einer thematischen Struktur nicht vom „gesellschaftlichen Rahmen“, wie ihn Kaminski und Dubs beschreiben, sondern vom Wirtschaftsprozess aus. Er versucht, die Wirtschaft zunächst in Teilbereiche bzw. Teilprozesse zu trennen und dort das Typische und Grundlegende von Wirtschaft darzustellen.

„Wirtschaft hat die Gesellschaft zu versorgen. Von dieser simplen Aufgabenbeschreibung gehe ich aus, wenn ich im folgenden das Gegenstandsfeld Wirtschaft thematisch zu strukturieren versuche. Zur Erfüllung dieser Aufgabe geschieht folgendes: Dinge werden hergestellt, verteilt und konsumiert. Hierzu ergibt sich eine Aufteilung des Feldes in die Bereiche

- Produktion,
- Verteilung,
- Konsumtion“ (Sesink 1994, 166).

Konsum und Verteilung können durch „Reproduktion“ (ebd., 166) einen Kreislauf entstehen lassen. „Wichtig ist bei der Betrachtung dieser Struktur, daß die Bereiche nicht je für sich schon wirtschaftliche Bereiche darstellen, sondern erst in ihrem Zusammenhang miteinander. Denn erst im Zusammenhang kommt die Versorgungsaufgabe der Wirtschaft zum Ausdruck.“ (ebd., 166) Den genannten Bereichen können folgende Formen, in denen sich das wirtschaftliche Handeln der Bereiche vollzieht, zugeordnet werden:

- „Unternehmen (Produktion),
- Markt (Verteilung),
- Haushalte/Unternehmen (Konsumtion)“ (ebd., 167).

Neben der Unterteilung in „institutionelle Orte“ (ebd., 167) kann das wirtschaftliche Geschehen auch auf drei unterschiedliche Subjekte oder „Rollen“ (ebd., 169) aufgeteilt werden:

- „Produzenten (Eigentümer/Mitarbeiter),
- Verkäufer/Käufer,
- Konsumenten.“ (ebd., 169)

Durch Sesinks Ansatz soll sich bei den Lernenden eine „kritisch-funktionale Bildung“ (ebd., 164) entwickeln. Diese soll sich im Unterricht einerseits dadurch thematisieren, dass die Lernenden erfahren, wie Teilsysteme im wirtschaftlichen Gesamtsystem funktionieren und ineinander greifen. Auf der anderen Seite soll aber auch immer der gesellschaftliche Sinn von Wirtschaft kritisch reflektiert werden. (vgl. ebd., 163) Es ist sicher richtig, dass mit diesem doppelten Ziel und den entsprechenden Schemata wirtschaftsbezogene Inhalte thematisch eingeordnet werden können und beurteilbar sind. Es fehlt aber eine umfassende Berücksichtigung der wirtschaftspolitischen Dimension.

Die aus der Dreiteilung abzuleitenden ökonomischen Themen und deren Abfolge im Unterricht wird leider nur sehr kurz und abstrakt am Beispiel des Themas „Wirtschaft und Natur“ dargestellt. Es ist durchaus zutreffend, wenn Dauenhauer über Sesinks Ansatz sagt, dass dieser in weiten Bereichen „auf der Ebene funktionalen Wissens“ (Dauenhauer 1997 b, 212) stehen bleibt. Eine erziehungspraktische Darstellung erfordert neben der Berücksichtigung der neueren Entwicklungen in der Institutionenökonomie auch eine weitergehende und konkretere Thematisierung und Strukturierung. Insgesamt leistet Sesinks Ansatz aber einen Beitrag zu der Erkenntnis, dass Ökonomie auch prozessual zu betrachten ist.

Klaus-Peter Kruber beschreibt in seinem Ansatz Wirtschaft und Wirtschaften als „Nutzen-Kosten-Optimierung in komplexen Kreislaufzusammenhängen in einer politisch gestalteten Wirtschaftsordnung“ (Kruber 1997, 66).

Mit dem ersten Drittel dieser Definition wird auf das Individuelle und Grundlegende des Wirtschaftens eingegangen, was Adam Smith unter dem „Vernunftprinzip als Eigennutz“ umschreibt. Mit dem zweiten Drittel der Definition wird auf die umfangreiche, vernetzte Struktur von Wirtschaft hingewie-

sen, die in Regelkreisläufen vorstellbar ist und das Prozesshafte, also das Dynamische des Wirtschaftens und der Wirtschaft, beschreibt. Den Abschluss der Beschreibung von Wirtschaft bildet der institutionelle Rahmen, den eine Gesellschaft aufgrund der Erfahrungen mit den beiden vorangegangenen „natürlichen“ Teilbereichen zur Beeinflussung dieser fixiert. Den praktischen Bezug erhält die gesamte Definition auch dadurch, dass die Wirtschaftsordnung nicht an erster Stelle genannt wird. Obwohl Krubers Ansatz volkswirtschaftlich ausgerichtet ist (siehe auch Unterabschnitt 4.3.1.2), eignet sich diese Begriffsbestimmung gleichzeitig auch für die Berücksichtigung der Betriebswirtschaftslehre und besonders der Wirtschaftspraxis.

Als Leitziel für seinen wirtschaftsdidaktischen Ansatz fordert Kruber „Entscheidungskompetenz in ökonomisch geprägten Lebenssituationen“ (ebd., 57). Er bezieht sich dabei auf Franz-Josef Kaiser und Saul B. Robinsohn. Mit Kaisers Ansatz (1976, 44 ff.) wurde bereits in den siebziger Jahren der Frage nachgegangen, wie ökonomische Probleme methodisch zu bearbeiten sind. Hierbei stand das Entscheiden anhand von Fällen (im weitesten Sinne) im Vordergrund der Betrachtungen. Robinsohn (1975) hob den qualifikatorischen Aspekt eines Curriculums durch die Beschreibung von Lebenssituationen hervor (siehe auch Unterabschnitt 4.3.2.1). Aus der Verbindung dieser beiden Ansätze und der beschriebenen Definition von Wirtschaften gelingt Kruber die Verknüpfung des pädagogischen und ökonomischen Bezugsbereichs auf erziehungstheoretischer Ebene.

Für die unterrichtliche Umsetzung unterteilt Kruber wirtschaftliche **Sachverhalte und Problemstellungen** in drei Teilbereiche, denen er mit Hilfe des Lebenssituationsansatzes **drei Situationsfelder** zuordnet:

- die **Arbeitswelt** beinhaltet die Felder Arbeit und Beruf,
- der **private Bereich** steht für Konsum und
- der **gesellschaftlich-politische Bereich** beschreibt die Wirtschaftsgesellschaft. (vgl. Kruber 1994, 44)

Ein Vergleich zwischen Sesinks und Krubers Ansatz macht die Gemeinsamkeiten deutlich, zeigt aber auch deren Unterschiede. Kruber bleibt bei den Darstellungen von Situationsfeldern auf einer höheren Ebene, die es ihm erleichtert Themen für die unterrichtliche Umsetzung, zu bestimmen. Wenn Sesink von Unternehmen, Märkten und Haushalten/Unternehmen als institutionellen Orten spricht und dann die Subjektrollen als Produzenten, Verkäufer/Käufer bzw. Konsumenten bestimmt, führt das bei der Suche nach Themenbereichen zwangsläufig zu Verwirrungen und Redundanzen.

Leider erweitert Kruber seinen Ansatz nicht durch die Darstellung einer erziehungspraktischen Themenbereichssystematik. Aber in Anlehnung an seinen Ansatz erfolgt die Ableitung von Wirtschaftsthemen im Lehrplan „Wirtschaft/Politik“ für Haupt- und Realschulen des Landes Schleswig-Holstein. Als ökonomische Themenbereiche und Themen werden hier genannt:

- 3. Konsumgesellschaft - Chancen und Herausforderungen mit den Themen:
 1. Alle wollen nur mein Geld - Geld, Verbraucherschutz und Konsum.

- 2. Wer bestimmt die Preise? Markt, Wettbewerb und Wirtschaftspolitik.
- 3. Zwischen Wirtschaftlichkeit und Naturschutz - Lernort Landwirtschaft.
- 4. Frauen und Männer in Arbeit, Beruf, Betrieb und Gemeinwesen. Themen:
 - 1. Wie gestalte ich meinen Berufs- und Lebensweg? Berufsorientierung.
 - 2. Arbeiten und Entscheiden: Interessen und Konflikte in Betrieb und Gemeinwesen.
- 6. Wie gestalten wir Volks- und Weltwirtschaft? Themen:
 - 1. Wettbewerbswirtschaft und Sozialstaatlichkeit - Spannungsfeld oder Ergänzung?
 - 2. Weltwirtschaft - ein Geflecht von Konkurrenz, Abhängigkeiten und Zusammenarbeit. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997, 18)

Die Lücken in der Aufzählung entstehen durch die Berücksichtigung von drei politischen Themenbereichen, die in den Lehrplan „Wirtschaft **und Politik**“ einzufügen sind:

- 1. Wenige sind beteiligt, viele sind betroffen - Meinungsbildung in der Gesellschaft und Entscheidungsfindung in der Politik.
- 2. Wie gestalten wir unseren demokratischen Staat?
- 5. Wie können Menschen in einer von Konflikten geprägten Welt friedlich zusammenleben? (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997, 18)

Dem Vorteil einer systematischen und unterrichtspraktischen Darstellung, die durch weitere Beschreibungen zu den Themen ergänzt werden, steht u. a. der Nachteil der additiven Verbindung mit den Politik-Themenbereichen gegenüber. Für den durch politische Themenbereiche unterbrochenen Wirtschaftsunterricht wird insgesamt ein Lehrplan nach dem Schalenmodell aufgebaut (siehe auch Abschnitt 4.3.2). Er beginnt beim Individuum und dessen Konsum, führt über die Arbeitswelt zu den Unternehmen und endet mit der globalen Lage in der Weltwirtschaft. Der Vorteil dieses Schalenmodells ist, dass es unmittelbar an die Situation der Lernenden anknüpfen kann und so „vom Nahen zum Fernen“ (z. B. bis hin zur Weltwirtschaft) aufgebaut wird. Damit erfüllt es die pädagogische Forderung, an den Kenntnisstand und die Entwicklungssituation der Lernenden anzuknüpfen.

Durch eine weitergeführte vertikale Lehrplangliederung, deren Struktur bereits im Abschnitt 4.3.2 erläutert wurde, wird die Möglichkeit zur pädagogischen und fachlichen Erweiterung gegeben, die jedoch nicht ausreichend genutzt wird, da neben allgemeinen Qualifikationen nur noch Themenvorschläge genannt werden. Die methodisch hilfreichen Kategorien und Leitfragen (siehe auch Abschnitt 4.3.1) werden ebenfalls nicht dargestellt. Zusätzlich wäre sicherlich auch eine deutliche Beschreibung von Breite und Tiefe der Themen angebracht. Ein weiterer Nachteil des Konzeptes besteht darin, dass gerade das Typische des Ökonomischen - die Nutzen-Kosten-Optimierung und das Komplexe - nicht von Beginn an auch im Unterricht „transportiert“ werden müssen, wenn die Lehrenden dieses nicht vermitteln können oder wollen.

Die unterrichtliche Anwendung dieses Lehrplans hat gezeigt, dass die Lehrenden dazu neigen, einseitig, je nach persönlicher Interessenlage, entweder verstärkt Wirtschafts- oder Politikthemen zu vermitteln und dabei die politische Institutionenkunde (Bundestag, ...) bevorzugen. Dieses konnte sowohl durch indirekte Befragung von Lehrenden im Rahmen von Unterrichtshospitationen bei Studentinnen und Studenten als auch durch Gespräche mit Realschülerinnen und -schülern, die die 11. Jahrgangsstufe des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - besuchten, festgestellt werden.

Als Systematisierungshilfe für die Auswahl von Lehrplanthemen im **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - ist weder die Einteilung der Wirtschaftswissenschaft in Volks- und Betriebswirtschaftslehre noch die der Berufspraxis in berufsspezielle, -feldbreite und -übergreifende Themen geeignet. Der lebenssituationsbezogene Ansatz, der von der Wirtschaftspraxis ausgeht und damit eine Themenbereichsgliederung in „Konsum, Arbeit/Beruf“ sowie „Wirtschaftsbürger“ ermöglicht, ist für das Fachgymnasium eher geeignet, kann aber auch zu einem profillosen, d. h. einem den Realschulen und allgemeinen Gymnasien entsprechenden, Lehrplan führen, der nur durch „berufliche Additive“ ergänzt wird. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, sollte unter Beachtung der Ziele des Schultyps nochmals grundlegend über mögliche Themenstrukturen nachgedacht werden.

Wie bereits dargestellt wurde, weisen Krubers dreigeteilte Definition von Wirtschaft - „Nutzen-Kosten-Optimierung in komplexen Kreislaufzusammenhängen in einer politisch gestalteten Wirtschaftsordnung“ (1997, 66) - und Sesinks Einteilung von Wirtschaft in Produktion, Verteilung und Konsumtion (vgl. 1994, 166) erhebliche Ähnlichkeiten auf. Lediglich der letzte Aspekt, die Konsumtion bzw. Wirtschaftsordnung trennt Sesinks und Krubers Ansatz. Für die **Entwicklung eines fachgymnasialen Lehrplans** wird - auf Krubers und Sesinks Ansätzen aufbauend - zunächst der Begriff **Wirtschaften/Wirtschaft** noch weiter gefasst und als **das Tauschen von Gütern im weitesten Sinne beschrieben**, das sich vor dem Hintergrund dreier Teilprozesse vollzieht:

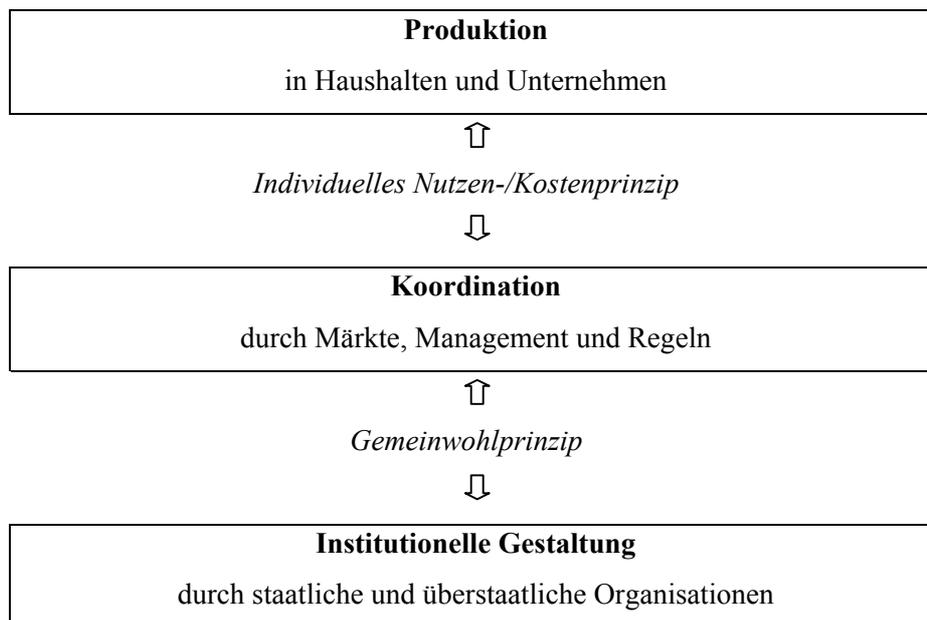
- Die **Produktion** ist der typische und gleichzeitig grundlegende Bereich der Ökonomie. Produktion ist hier der allgemeine Begriff für jede Form der Arbeit, die auf Gütererstellung (i. w. S.) zielt. Zum klassischen betrieblichen Produktionsbereich gehören die Themen „Marketing, Investition und Finanzierung“. Produktion erfolgt aber nicht nur in Betrieben, sondern auch in den Haushalten in Form von Konsumproduktion und Haushaltsarbeit. Im privaten Bereich spielen ebenfalls die Finanzierung, aber in erster Linie der Konsum und das Konsumentenverhalten eine große Rolle.
- Wie in den neueren Ansätzen der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre hervorgehoben wird, finden Produktionsprozesse nicht im „luftleeren“ Raum statt, sondern stehen auch immer in Beziehung zur Umwelt und zur Gesellschaft (siehe auch Abschnitt 3.2). Daher haben sich im Laufe der Jahrhunderte Vereinbarungen und Regeln entwickelt, die diese Prozesse vereinfachen. So erfolgt die Abstimmung des Wirtschaftens über Rituale und Organe. Zwischen Personen ist das Organ u. a. die Familie und auf Märkten sind es häufig Unternehmen. Die Prozesse der **Koordination** sind in erster Linie vom individuellen Nutzen-/Kostenprinzip geprägt. Zu den Instrumenten der Koordination gehören neben den traditionellen Bereichen wie z. B. Geld, Markt und Gewerkschaftsbildung auch neuere Bereiche wie Personalmanagement und Controlling. Insgesamt unterscheidet sich

dieser Teilbereich der Ökonomie vom Produktionsbereich dadurch, dass vieles durch unsere Rechtsordnung abgedeckt wird und bereits unbewusst abläuft.

- Wenn die Ergebnisse der Produktionsprozesse, die durch individuelles Handeln geprägt sind, nicht den „Vorstellungen“ bestimmter Teilbereiche oder sogar der gesamten Gesellschaft entsprechen, kommt es zur **institutionellen Gestaltung**. Klassische Themen dieses Bereichs sind Fragen des Steuer- und Sozialsystems. Letztlich geht es hier um Eingriffe übergeordneter Institutionen in das System, um die Verteilung öffentlicher Güter im Allgemeinen und Speziellen, wie z. B. Luftverschmutzung, Bildung, Infrastruktur, aber auch darum, Konzentration im Unternehmensbereich im Sinne der Gemeinschaft zu beeinflussen.

Die Abbildung 12 stellt diese Zusammenhänge nochmals grafisch dar und hebt die beiden lenkenden Prinzipien (Individuelles Nutzen-/Kosten- und Gemeinwohlprinzip) besonders hervor. Der entscheidende Aspekt von Krubers Definition zur Wirtschaft (komplexe Kreislaufzusammenhänge) wird durch diese Darstellung tiefergehend beschrieben und stärker auf die neueren Ansätze der Ökonomie (siehe Unterkapitel 3.2) bezogen.

Abbildung 12: Ökonomische Zusammenhänge



Diese Systematik ist nicht als Gliederungsstruktur für den Lehrplan geeignet, sondern soll eine Hilfe für die **Lehrplanentwicklung** sein, damit die Lehrenden bei der Bestimmung von Themen alle Facetten des Ökonomischen berücksichtigen und nicht nur die Standardthemen der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre auswählen. Sie ist weitgehend unabhängig von bisherigen Lehrbuchstrukturen und traditionellen Gliederungen, die z. B. mit Güterklassifikationen oder dem ökonomischen Prinzip beginnen. Dieser Ansatz ist mehr an der Wirtschaftspraxis orientiert und bezieht sich stärker auf die komplexen Regeln und Prozesse des ökonomischen Handelns. Der Bereich der Betriebspraxis wird

nicht ausgeklammert, wenn man davon ausgeht, dass dieser letztlich nur angewandte Ökonomie darstellt. Vielleicht gelingt es hierdurch, Themen in einer geringeren Abhängigkeit von den beiden großen Wirtschaftswissenschaften für ein komplexeres Verständnis von Ökonomie zu schaffen und den Ausgangspunkt der Analyse auf das wirtschaftende Individuum zu legen.

Für die Gestaltung der **Lehrplanstruktur im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - bedeutet es, dass Themengebiete und Themen nicht auf die getrennte Betrachtung der Ebenen Arbeitswelt, privater Bereich und gesellschaftlich-politischer Bereich (vgl. Kruber 1994, 44) abzielen, sondern dass die Problemsituationen so auszuwählen und zu systematisieren sind, dass sie die ökonomische Komplexität berücksichtigen. Wenn wir vom Schalenmodell ausgehen, dann sollten alle Ebenen von innen (Individuum) nach außen (Weltwirtschaft) und erst mit zunehmender Leistungsfähigkeit der Lernenden auch umgekehrt durchgearbeitet werden. Diese Forderung entspricht dem pädagogischen Prinzip „vom Nahen zum Fernen“. Die Umsetzung dieses Konzeptes erfordert einen vertikal aufgebauten Lehrplan, der neben methodischen Hinweisen fachliche Strukturen, Skizzen und Prozessdarstellungen beinhaltet. Für die kurzgefasste Darstellung von ökonomischen Strukturen und Prozessen könnten z. B. die Lehrbücher von Reiner Clement/Wiltrud Terlau (1998) und N. Gregory Mankiw (1999) eine Hilfe sein. In einer unterrichtspraktischen Beschreibung wurden diese Prozesse von mir am Beispiel des Themas „Euro“ dargestellt (vgl. Räther 1996, 35 f.)

Bei der Entwicklung von fachgymnasialen ökonomiebezogenen Lehrplänen bzw. Curricula sollte der Ablauf entsprechend dem im Unterkapitel 4.3 beschriebenen Paradigma der vierfachen Anbindung der Wirtschaftsdidaktik so erfolgen, dass, von den Zielen des dritten Kapitels ausgehend, vor dem Hintergrund der pädagogischen und ökonomischen Kategorien Themengebiete und Themen aus dem Bereich der Ökonomie bestimmt werden. Darauf aufbauend, müsste über geeignete Lehrmethoden nachgedacht werden.

Auf erziehungspraktischer Ebene sollte die Wirtschaftsdidaktik Konflikte sowie Probleme beschreiben und „nach Kriterien suchen, mit deren Hilfe die Auswahl und Zuordnung von Lerninhalten (Stoffen, Texten usw.) verbessert werden kann“ (Westphalen 1979, 78). Die Auswahl der ökonomischen Inhalte wird durch **vier Konfliktbereiche** erschwert.

Bei den wirtschaftsdidaktischen Ansätzen, die in diesem Unterkapitel beschrieben wurden, sollte ein **Konflikt in der Inhaltsermittlung** deutlich geworden sein. Er besteht darin, dass der pädagogische Bereich, entsprechend den Forderungen aus dem vorherigen Unterabschnitt, thematisch durch Probleme in Lebenssituationen bestimmt werden soll, während der ökonomische Bezugsbereich, wie bereits im Unterabschnitt 4.3.1.2 beschrieben, die fachbereichsbezogenen Systematik berücksichtigen muss.

Die Lösung dieses Konfliktes erfolgt dadurch, dass im Gegensatz zur erziehungstheoretischen Ebene auf der erziehungspraktischen Ebene der ökonomische Bezugsbereich in den Vordergrund tritt, d. h., es sind zunächst aus dem Bezugsbereich der Ökonomie unter Beachtung der Zielvorgaben für die Lernenden des Schultyps bildende Themenbereiche zu suchen und anschließend in einem rückwärts-bezogenen Prozess zieladäquate problemorientierte Lebenssituationen zu bestimmen, über die das

Fachliche und möglichst viele der im letzten Unterabschnitt geforderten Ausprägungen der Persönlichkeitsbildung realisiert werden können. Wird diese Reihenfolge nicht eingehalten, kommt es zu Lehrplänen, bei denen eine Lücke zwischen dem Grundlagen- bzw. Lernzielteil und den Themen besteht.

Ein zweites Dilemma, das ebenfalls in den bisherigen Ausführungen offengelegt wurde, ist der **Konflikt in Bezug auf den stofflichen Umfang**. Dieser steht in enger Beziehung zu den grundlegenden Bildungszielen des Schultyps, aber auch zur vorhandenen Unterrichtszeit. Wenn wir davon ausgehen, dass das Fachgymnasium ein dreijähriger Ausbildungsgang mit den Abschlüssen „Allgemeine Fachhoch- und Hochschulreife“ ist, dann ist sicherlich mehr Breite als Tiefe in den ökonomischen Themenbereichen erforderlich. Grenzen wir das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - vom Wirtschaft/Politik-Unterricht im allgemeinen Gymnasium ab, so sollte das Fachgymnasium mehr Tiefe in der Vermittlung von ökonomischen Zusammenhängen aufweisen.

Für die Auswahl der Themenbereiche und auch zur Umfangsbestimmung des systematischen Wissens, das über den problemorientierten Lebenssituationsansatz transportiert werden soll, hat Wolfgang Hilligen eine Doppelfrage beschrieben:

„Man geht dabei einmal von einer Situation, einem Problem, einem Phänomen der Lebenswelt aus, das andere Mal von den Begriffen bzw. Ergebnissen der je zuständigen Sozialwissenschaften; und man orientiert sich an den Schlüsselbegriffen bzw. Optionen ...“ [Meine Ergänzung: Kategorien] „Die Zangenfrage lautet:

Von der Situation aus: Welche Begriffe, Theoreme, Ergebnisse der Fachwissenschaften“ [Meine Anmerkung: und der Berufspraxis] „brauche ich, um das in der Situation repräsentierte politisch, soziale, ökonomische, juristische Problem zu erkennen, beurteilen, ‚lösen‘ zu können?

Von der Fachwissenschaft aus: Für welche allgemeinen und spezifischen, gemäß dem Selbstverständnis der Fachwissenschaft“ [Meine Ergänzung: des Bezugsbereichs] unverzichtbaren, weil das Verständnis der Wissenschaft“ [Meine Anmerkung: und der Berufspraxis] „ermöglichenden Begriffe oder Theoreme gibt die Situation (das Problem) (ohne daß man es vergewaltigt) etwas her?

Kurz:

Welche Informationen sind notwendig, damit man das Problem beurteilen kann?

Was vom für das Verstehen der Disziplin Notwendigen läßt sich anhand dieses Problems exemplifizieren (beispielhaft erkennen)?

Anders gewendet: Alle fachwissenschaftlichen“ [Meine Anmerkung: und berufspraktischen] „Informationen, Fakten, Daten im Unterricht (aber auch weitgehend im Studium der Lehrer) haben sich als mitteilungsnotwendig zu legitimieren für die Beurteilung von Problemen: Das Ausmaß an Systematik erfährt seine Begrenzung durch die Situation, das Problem.“ (1985, 43 f.)

Die doppelseitige Erschließung von Themen des Unterrichts ähnelt dem im Unterabschnitt 4.3.2.1 beschriebenen Lehrplan-Doppelstrangansatz von Aebli. Anders als Hilligen geht Aebli ausführlich auf den Entwicklungsstand der Lernenden ein. Mit Hilligens Ansatz wird es vermutlich nicht gelingen,

den Stoffumfang zu begrenzen. Denn wenn in Lehrplankommissionen Konflikte auftreten, so werden diese im Zweifelsfall so gelöst, dass beide Ansätze berücksichtigt werden oder dass man die Themenbeschreibung sehr weit und allgemein fasst. Daher sollte bei der Themenfestlegung auch die oben entwickelte Dreiteilung des Ökonomischen eingesetzt werden. Entstehen Entscheidungsprobleme in der Stoffauswahl, dann sollte das Thema bevorzugt werden, das die größere Komplexität hat, da die Lernenden mit diesem Thema vermutlich auch mehr Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Werthaltungen erwerben.

Das Problem des Umfangs führt unmittelbar zur dritten Kontroverse, die als **Konflikt in der Sequenzierung** beschrieben werden könnte. Mit der stofflichen Fixierung muss auch deren Reihenfolge, d. h. Sequenzierung, geklärt werden. Die Makrosequenzierung ist abhängig vom fachwissenschaftlichen Bereich und wird überwiegend durch diesen determiniert. Es muss aber bei der Sequenzierung auch darauf geachtet werden, dass die im vorherigen Unterabschnitt beschriebenen Punkte zur Persönlichkeitsentwicklung in die Planung einfließen. Die Lösung des Sequenzierungsproblems liegt auch hier zunächst wieder in der Betrachtung der Ziele des Schultyps. Dann wird die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit bestimmt. Anschließend werden die zu bestimmten Zeitpunkten zu realisierenden Themengebiete festgelegt und im einem zirkulären Prozess mit den pädagogischen Vorgaben abgestimmt.

So sollte im 11. Jahrgang z. B. die Berufsvorbildung als persönliches Problem von den Lernenden erkannt werden. Der 12. Jahrgang dient auch zur Vorbereitung auf die Fachhochschulreife, d. h. hier sollte sich eigenständiges Arbeiten bei den Lernenden zeigen, und die Berufsorientierung sollte ein vorläufiges Ende erreicht haben. Im 13. Jahrgang sollten Kenntnisse erworben werden, die, von den Arbeitstechniken her betrachtet, einen selbstständigen Umgang mit komplexen ökonomischen Systemen und ein Hochschulstudium ermöglichen. Für den Übergang in die Berufsausbildung sollte die Persönlichkeitsentwicklung so vorangeschritten sein, dass die Lernenden Albers' Kriterien, die im Unterabschnitt 4.3.1.1 beschriebene Tüchtigkeit, Selbständigkeit und Verantwortung, weiter ausgeprägt haben.

Ein weiteres Dilemma ist der **Konflikt in der Betrachtungsperspektive des ökonomischen Bezugsbereichs**. Wie aus den Ansätzen von Dubs und Achtenhagen in diesem Kapitel deutlich wurde, trennen beide volks- von betriebswirtschaftlichen Themen, d. h. ihre Ansätze lehnen sich an die dominierenden Fachwissenschaften an. Da sich durch die Neue Institutionenökonomie und den systemorientierten Ansatz die Volkswirtschaftslehre und Betriebswirtschaftslehre einander angenähert haben, sollte versucht werden, hieraus unter Berücksichtigung der Berufsvorbildung einen komplexen Ansatz für die Ökonomie zu entwickeln. Die ökonomische Bildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - muss an komplexen Systemen erfolgen. Dabei sollte der übernommene und teilweise auch überkommene Kulturbestand auf seine gegenwärtige Bedeutung überprüft werden (vgl. Westphalen 1979, 78). Hierfür wäre die oben entwickelte Dreiteilung des ökonomischen Bereichs (siehe auch Abbildung 12) eine erste Hilfe.

↳ Zusammengefasst sollte die Themenstruktur der ökonomischen Bildung für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - grundlegend neu durchdacht werden. Während auf der erziehungstheoretischen Ebene zunächst vom pädagogischen Bezugsbereich auszugehen ist, sollte auf erziehungspraktischer Ebene zunächst über die grundlegenden Strukturen des ökonomischen Bezugsbereichs nachgedacht werden, bevor dann in einer wechselseitigen Beziehung zum pädagogischen Bereich endgültige Strukturen entwickelt werden. In der gymnasialen Oberstufe muss sich Unterricht zunächst an den fachlichen Strukturen orientieren (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998 b, 19 ff.). Die Abbildung 13 stellt alle Erkenntnisse für die beiden Erziehungsebenen im Gesamtzusammenhang dar.

Abbildung 13: Gesamtdarstellung des wirtschaftsdidaktischen Paradigmas

Ziele fachgymnasialer Wirtschaftsdidaktik	Pädagogischer Bezugsbereich	Ökonomischer Bezugsbereich
Wissenschaften		
Erziehungstheoretische Ebene	Was ist Persönlichkeitsbildung? <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogik, • Berufswahlvorbereitung 	Was ist ökonomische Bildung? <ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaften, • Arbeits- und Berufswelt
Curriculare Vorstrukturen		
Erziehungspraktische Ebene	Wie wird die Persönlichkeitsentwicklung verbessert? <ul style="list-style-type: none"> • Motivationsproblem, • Methodikproblem 	Wie werden ökonomische Themen systematisiert? <ul style="list-style-type: none"> • Inhaltsfixierungsproblem, • Umfangsproblem, • Sequenzierungsproblem, • Perspektivenproblem
Unterrichtspraxis		

Die Themen des ökonomischen Bereichs sollten in einem vertikal strukturierten Lehrplan mit Hilfe der Kategorien und der entwickelten Dreiteilung des ökonomischen Bereichs (Produktion, Koordination und institutionelle Gestaltung) ermittelt werden. Damit die Unterschiede zwischen Lehrplan- und Unterrichtsstruktur verringert werden, sollten in den Lehrplänen sowohl pädagogische als auch fachliche Erläuterungen aufgenommen werden. Bei der Lehrplanentwicklung sind die für den ökonomischen und den pädagogischen Bereich beschriebenen Konflikte zu beachten.

Die in der Überschrift zu diesem Unterkapitel gestellte Frage, ob die ökonomische Bildung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - aus den Fachwissenschaften oder der Wirtschaftspraxis

abgeleitet werden sollte, kann nur dahingehend beantwortet werden, dass die Fachwissenschaften wegen des Anspruchs der Wissenschaftsorientierung von Unterricht eine zentrale Rolle spielen. Andererseits hat ökonomische Bildung bei den Lernenden aber erst eine Transferwirkung, wenn dieses möglichst in der Nähe der Wirtschaftspraxis erfolgt. Der Gegensatz von Fachwissenschaft und Praxis ist fragwürdig. Hochschulstoff von gestern ist Unterrichtsstoff von heute, und das nicht nur in der ökonomischen Bildung (vgl. Moosmann 1986, 60).

5 Strukturbezogene Anforderungen an eine neue Wirtschaftsbildung

Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Expertenkommission beschreibt als strukturprägende Prinzipien der gymnasialen Oberstufe das Kurssystem, die Aufgabenfeldsystematik, das Abitur und das selbstverantwortliche und selbstgestaltete Lernen und geht dabei auch auf Schwierigkeiten und Veränderungsmöglichkeiten in der Oberstufe ein (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 95 ff.). „Der Weg zur Lösung der Probleme führt also durch das Fach und die Entwicklungsarbeit im Fach. Bedeutsamer als die viel kritisierte Organisationsform der Oberstufenarbeit und wesentlicher als die Fixierung auf das Kurssystem ist im Blick auf die Qualität der schulischen Arbeit die curriculare Arbeit innerhalb der Fächer.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 107) Wie die Analysen im vierten Kapitel gezeigt haben, muss diesen Ausführungen grundsätzlich zugestimmt werden. Doch durch das weite Verständnis der strukturprägenden Prinzipien als inhaltliche, lernmethodische und organisatorische Bereiche werden Probleme der gymnasialen Oberstufe miteinander vermischt und damit nicht lösbar. Es ist richtig, dass die gymnasiale Oberstufe nur als in sich schlüssiges Gesamtkonzept die Herausforderungen der heutigen Zeit erfüllen kann. Daher muss der Expertenkommission in der Forderung nach einer Verbesserung der inhaltlichen, also fachdidaktischen, Situation in vollem Umfang zugestimmt werden. Diese Forderung ist aber nur erreichbar, wenn auch gleichzeitig das organisatorische Konzept mit dem Teilbereich Kurssystem neu und kritisch überdacht wird. Dass es hier Probleme gibt, zeigen die vielen von der KMK beschlossenen organisatorischen Änderungen der letzten zwei Jahrzehnte.

Mit diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, die im vierten Kapitel dargestellte inhaltliche Eingrenzung der ökonomischen Bildung mit der strukturellen Ordnung der gymnasialen Oberstufe in Einklang zu bringen. Unter Berücksichtigung der im dritten und vierten Kapitel erarbeiteten fachgymnasialen Ziele und Inhaltsstrukturen einer ökonomischen Bildung werden die Rahmenbedingungen beschrieben und Veränderungsmöglichkeiten zur Profilierung dieses Schultyps analysiert. Um nicht in allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Beschreibungen zu verharren, die nur geringe Chancen auf eine praktische Umsetzung hätten, werden die organisatorischen Strukturen des Fachgymnasiums, die sich aus den Darstellungen im zweiten Kapitel ableiten lassen, zu zentralen Problembereichen zusammengefasst.

Die **Unterrichtsorganisation** wird auch nach den neusten KMK-Reformen zur gymnasialen Oberstufe durch Fächer bestimmt. Bildung können die Lernenden durch Fächer aber nur erfahren, wenn sich deren Inhalte aus unterschiedlichen Bereichen zusammen setzen. Mit Abschnitt 4.1.1 sollte deutlich geworden sein, dass nur eine ausgewogene und gleichmäßige Verteilung über alle Bildungsbereiche eine zu frühe Spezialisierung verhindert. Sowohl die allgemeinbildenden Gymnasien als auch die Berufsschulen haben daher Fächerstrukturen entwickelt, die die Bildung der Lernenden fördern sollen.

Neben der Unterrichtsorganisation ist für einen Schultyp in der Bundesrepublik Deutschland die Frage nach dem gewährten **Abschluss** und seiner Verankerung im Gesellschaftssystem, also letztlich nach seinem Nutzen, ein wichtiges Kriterium. Seit dem 19. Jahrhundert bestimmen neuhumanistische Bildungsideale die Auswahl der Inhalte und die Struktur unserer Schullandschaft. Wie im Unterkapitel 2.1 beschrieben wurde, haben diese zur Aufspaltung des deutschen Bildungssystems in allgemein- und berufsbildende Schulen geführt, die durch die Oberstufenreform wieder angenähert werden sollten. Vor dem Hintergrund der Einführung eines Leistungskurses im Fach „Wirtschaft/Politik“ an den allgemeinbildenden Gymnasien und der bereits eingeführten Berufsoberschule, die grundsätzlich eine fachgebundene Hochschulreife in zwei Jahren vermittelt, muss daher erneut über die Ausgestaltung des fachgymnasialen Zertifikats nachgedacht werden.

Aus den Beschreibungen in den letzten beiden Absätzen lassen sich für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zwei strukturbezogene Fragestellungen entwickeln:

- Welche organisatorischen Veränderungen sind notwendig, damit die im vierten Kapitel beschriebene ökonomische Bildung verwirklicht werden kann?
- Wie sollte das Zertifikat ausgestattet werden, wenn das Profil des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - über die Vermittlung von ökonomischer Bildung bestimmt wird?

Diese beiden strukturbezogenen Fragen zum Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sind insoweit allgemeingültig, als sie für alle vier Typen von Fachgymnasien bestimmend sind, Fragen zur Qualifikation der Lehrenden klären und letztlich sogar Strukturprobleme der gesamten gymnasialen Oberstufe aufzeigen.

Entsprechend dem vierten Kapitel werden die Problembereiche in den Überschriften der beiden folgenden Unterkapitel durch zwei entgegengesetzte Extrempositionen weitergehend beschrieben. Diese sind ebenfalls so angeordnet, dass der zuerst genannte Pol eher für eine enge und in sich geschlossene Ausprägung des „Strukturbausteins“ steht, während der zweite Pol die offene und weniger restriktive Form beschreibt.

5.1 Die Unterrichtsorganisation - Fach- oder Lernbereichsorientierung

Mit der Frage nach der organisatorischen Umsetzung von inhaltlichen Vorgaben werden häufig Assoziationen zu den Bereichen Fächerstruktur, Unterrichtsmethodik, Schulentwicklung und Schulanbindung ausgelöst. Fragen zu den Methoden im Ökonomieunterricht werden in dieser Arbeit weitgehend ausgeklammert, da zum einen die **Methodikfrage** auf einer der alltäglichen Unterrichtspraxis näheren Betrachtungsebene liegt und nach heutigen erziehungswissenschaftlichen Vorstellungen den Lehrenden weitgehend freigestellt sein sollte (siehe auch Unterkapitel 4.3). Zum anderen besteht Einigkeit darüber, dass nur ein „Methodenmix“ optimale Lernerfolge bewirken kann (siehe auch Abschnitt 4.1.2).

Obwohl die Themen **Schulentwicklung und autonome Schule** in dieses Kapitel einzuordnen wären, werden sie nicht behandelt, weil sich die beiden genannten Themengebiete auf eine allgemeinere Betrachtungsebene beziehen. Da die Fachgymnasien nur ein Teil der Berufsschulen sind, müssten zunächst alle Bereiche einzeln analysiert werden, bevor im Rahmen der Schulentwicklung über eine Schulevaluation und ein Schulprogramm nachgedacht werden kann.

Die Frage der Unterrichtsorganisation wird letztlich aber auch immer mit dem Problem der **Schulanbindung** in Beziehung gebracht. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Qualifikation die Lehrenden des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - besitzen sollten. Da die Fachgymnasien in den beruflichen Schulen angesiedelt sind, werden in den Wirtschaftsfächern - und häufig auch in den allgemeinbildenden Fächern - Diplom Handelslehrerinnen und Handelslehrer eingesetzt, die meist ein zweites „Unterrichtsstandbein“ in der Berufsschule haben. Das hat wegen der hohen betriebswirtschaftlichen Kompetenz der Lehrenden sicherlich Vorteile für einen realitätsnahen Unterricht, führt aber auch nicht selten zu einer berufsschultypischen Unterrichtsweise, in der immer noch viel Wert auf Detailwissen und betriebliche Ablaufdarstellungen gelegt wird. Dass diese Lehrmethodik nicht im Einklang mit den Zielen des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - steht, sollte durch die Darstellungen im dritten und vierten Kapitel deutlich geworden sein.

Auf der anderen Seite sind in den naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fächern vielfach auch ausgebildete Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer tätig. Diese bringen zum einen die Arbeits- und Denkweise der allgemeinbildenden Gymnasien in die Fachgymnasien. Zum anderen stehen sie aber häufig auch vor dem Problem, den ökonomischen Bezug in ihren Fächern herstellen zu sollen. Unter diesen Aspekten scheint es besonders wichtig, dass die im Abschnitt 4.3.2 beschriebenen umfangreichen Lehrplanstrukturen in der Schulpraxis eingeführt werden.

Wer an Unterrichtsorganisation denkt, beschreibt meist traditionelle **Schulfächer** und Stundentafeln. Beides sollte jedoch erst das Ergebnis einer tiefergehenden Strukturbetrachtung sein. Diese beginnt bei der Analyse der eigenen und der gesellschaftlichen Vorstellungen von Bildung, wird durch die Bestimmung der Ziele des Schultyps (siehe auch 3. Kapitel) mit inhaltlichen Grundaussagen zu den Bildungsbereichen konkretisiert (siehe auch 4. Kapitel) und schließlich zu einem System verknüpft,

das auch, aber eben nicht nur, die Fachthemen und die Stundenverteilung berücksichtigt.

Historisch gesehen wurde Unterricht zunächst nicht in Fächer getrennt, und auch die durchgängige Darbietung der Fächer von der ersten bis zur letzten Klasse hat sich erst ab dem 16. Jahrhundert allmählich durchgesetzt. „Muß Schulunterricht eigentlich gefächert sein? Wenn nämlich Schule dazu verhelfen soll, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu meistern, dann wäre es doch naheliegend, diese Lebenssituationen selbst in den Mittelpunkt des unterrichtlichen Bemühens zu stellen. Auf dem Stundenplan stünden dann nicht Fächer, sondern Lebensbereiche.“ (Memmert 1994, 1104) Als Alternativen böten sich theoretisch auch die Ausrichtung an den Fachwissenschaften oder den Berufsbildern an. Vorstellungen, die in diese Richtung gehen, werden in den berufsbildenden Schulen zur Zeit heftig diskutiert und im Abschnitt 5.1.2 auf ihre Bedeutung für die ökonomische Bildung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - untersucht.

„Fächer sind ... keine künstlichen Gebilde, sondern aus einer Praxis erwachsen“ (Memmert 1994, 1107), die sich häufig sehr eng an den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen orientiert. Fächer und Fachinhalte stehen daneben in besonderer Weise unter historischem und gesellschaftlichem Einfluss. Während der geschichtliche Einfluss eine Bewahrung des Bestehenden bewirkt, drängt der gesellschaftliche Einfluss auf permanente Veränderungen.

Für eine Fächerung sprechen hauptsächlich drei Gründe:

- Sie ermöglicht den Lernenden eine Spezialisierung, d. h., ihr Wissen bleibt nicht oberflächlich.
- Die Fächer steigern die Vermittlung von Qualifikationen, d. h., weil zukünftige Probleme in Lebenssituationen unbekannt sind, wird durch das Lernen von allgemeinem und besonders von übertragbarem Spezialwissen die „Anpassungsfähigkeit“ der Lernenden erhöht.
- Die Fächer ermöglichen den Lernenden eine problemzentrierte Betrachtung von Lebenssituationen, d. h., weil die Erfassung der Realität für die Lernenden zu komplex ist, wird Wissen in einem gestuften Aufbau vermittelt. Mit diesen basalen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen ausgestattet, werden die Lernenden in den Fächern der gymnasialen Oberstufe befähigt, immer komplexer werdende Probleme zu analysieren. (vgl. Memmert 1994, 1104)

Die **Gefahren der Fächerung** lassen sich im Wesentlichen in vier Punkten darstellen:

- Die Fächerung behindert den Anwendungsbezug, d. h., weil die unmittelbare Beziehung zu den komplexen Lebenssituationen fehlt, gelingt vermutlich nicht der Transfer auf zukünftige Situationen.
- Sie fördert einseitiges und verengtes Denken, d. h., die komplexen Phänomene unserer Zeit werden den Lernenden nicht deutlich.
- Sie führt zur inhaltlichen Überfrachtung, d. h., Unterrichtsstoffe werden nicht nach ihrer Wichtigkeit für Lebenssituationen ausgewählt, sondern orientieren sich an der Forderung nach der umfassenden Abbildung von wissenschaftlichen oder beruflichen Erkenntnissen.

- Sie begünstigt die „Kopflastigkeit“ von Unterricht, d. h., ein Fach gelangt nur in den Kanon, wenn es auch hohe Theorieanteile nachweisen kann. So werden besonders ethisch-religiöse, künstlerische und technische Disziplinen erst durch den Nachweis eines hohen fachtheoretischen Anteils zu Fächern. Ökonomie wird erst durch gesamtwirtschaftlich-theoretische Betrachtungen in Annäherung an die Volkswirtschaftslehre ein Fach der gymnasialen Oberstufe. Sport kann in den Fachgymnasien nicht als Leistungskurs gewählt werden, weil die „Kopflastigkeit“ fehlt. (vgl. Memmert 1994, 1105)

Kurz: Fächerung bedeutet tendenziell immer auch Zersplitterung von Bildung. Aber in den meisten pädagogischen Konzepten (z. B. Klafki 1993, Hentig 1996 oder Tenorth 1994) besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass es **keine Alternative zum gefächerten Unterricht** gibt. Auch für die KMK-Expertenkommission nimmt das an das Schulfach gebundene Lernen eine zentrale Stellung in der gymnasialen Oberstufe ein. „Es gibt die thematische Einheit des Unterrichts vor; Fachlichkeit und Fachgebundenheit des Lernens bilden das zentrale Medium der Arbeit und das grundlegende Ausgangsdatum schulischer Anstrengungen. In fachgebundenem Lernen wird das zu fordernde Wissen aufgebaut und systematisch organisiert; hier erwerben die Lernenden die Fähigkeit zur Erprobung, Anwendung und Übertragung des Wissens ... Wenn das Schulfach diese zentrale Stellung im schulischen Lernprozeß einnimmt und beansprucht, dann sind nicht nur die Leistungen der Schule primär diesem Mechanismus zurechenbar, sondern auch ihre Defizite.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 97)

Offensichtlich hat auch die Einführung des Kurssystems und damit die Abkehr von der Unterscheidung in Haupt- und Nebenfächer die fachgymnasiale Situation nicht verbessert. Selbst das Ziel der Gleichwertigkeit der Fächer konnte mit der Einführung von Grund- und Leistungskursen nur innerhalb der beiden Kurstypen und dort wiederum auch nur teilweise erreicht werden. So zeigt sich in der fachgymnasialen Schulpraxis, dass viele Lernende ihren Arbeitsaufwand für Pflicht- und Wahlgrundkurse bewusst differenzieren.

Die schulischen Fächer spiegeln eine historische Entwicklung, die durch das Kurssystem nicht wesentlich verändert wurde. Immer noch finden wir in der Schule überwiegend „jene Wissenschaften wieder, die bei der Entstehung und Ausformung des allgemeinbildenden Schulwesens existierten. Später entstandene Wissenschaften fanden bis heute keine Aufnahme.“ (Memmert 1994, 1115) So fehlen z. B. Fächer wie Medizin und Psychologie. „Wenn einmal ein Fach kanonisch ist, bleibt es, wie in der Physik eine träge Masse im Kreis der etablierten Fächer. Eher noch kann einmal ein neues Fach in den erlauchten Kreis aufgenommen werden (Gemeinschaftskunde, Arbeitslehre, Ethik, Informatik), als daß eines ausgestoßen wird. Man kann dies mit psychologischen Gründen erklären: Angst vor dem Ungewissen,“ (ebd., 1102) in dem Bereich nicht gebildet zu sein, „dem Nichts oder dem Chaos.“ (ebd., 1102 f.) Selbst Robinsohns Konzept der Curriculumrevision ließ die Fächerstruktur weitgehend ungeschoren. Vielleicht hätten wir heute weniger Strukturprobleme in der gymnasialen Oberstufe, wenn bereits bei der Einführung von neuen Fächern eine Überprüfung der vorhandenen Fächer

durchgeführt worden wäre.

Aber auch der innere Aufbau der Fächer führt zu immer mehr Problemen. „Das Übergewicht der theoretischen Fächer an unseren Schulen führt dazu, daß auch praktische Fächer so gegeben werden, als wären sie theoretisch.“ (ebd., 1115) Ökonomische Bildung wird im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - so vermittelt, als gelte es nur volkswirtschaftliche Theorien und Ansätze zu verstehen oder betriebswirtschaftliche Formeln zu beherrschen. Insgesamt betrachtet vermitteln Schulfächer tendenziell Hobbywissen, d. h., der Bezug zur Arbeits- und Berufswelt wird weitgehend ausgeklammert. Dadurch wird der künftige Staatsbürger „als ungebildeter, abhängiger Laie entlassen, der den beratenden Dienstleistungsberufen ausgeliefert ist.“ (ebd., 1118)

Im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - besteht ein **Konflikt zwischen der Fächerzahl und ihrer Stundenverteilung**. Jede Disziplin möchte auch als Fach in der Schule vertreten sein. Da in der Woche ca. 30 Unterrichtsstunden erteilt werden, könnte es theoretisch auch 30 Einzelfächer geben. Diese Aufteilung verstößt jedoch gegen die Erkenntnisse der pädagogischen Lernpsychologie (siehe auch Abschnitt 4.1.2). Es wurde sehr früh versucht, Fächer mit ähnlichen Bildungsinhalten und Zugangsweisen in größeren Bündeln in einer Systematik, einem Kanon, weiter zu vereinen. „Ein Fächerkanon, das heißt die Aufteilung des Lehrgutes in Lehrpläne und deren Einordnung in Stundenpläne, wurde nötig, als sich das schulische Lehrgut in verschiedene Unterrichtsfächer aufgespalten hatte.“ (Peege 1963, 251) Der Kanonbegriff wird in der erziehungswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Literatur nur sehr selten systematisch beschrieben und analysiert. Meist erfolgt stillschweigend eine Gleichsetzung von Kanon, Curriculum oder Lehrplan.

Der Kanon ist nicht identisch mit den Fachlehrplänen. Joachim Peege trennt den Fächerkanon für eine genauere berufsschultypische Analyse in zwei Bereiche: „Zur inneren Gestaltung des Fächerkanons gehören die Auswahl des Lehrstoffes, dessen Einteilung in Unterrichtsfächer und deren Zusammenstellung als harmonisches Ganzes im Stundenplan.“ (ebd., 255) Diese Einteilung greift für das in dieser Arbeit verwendete Kanonverständnis zu kurz. Der Kanon ist das häufig nicht unmittelbar sichtbare Grundgerüst, die „Bauprinzipien“ (Tenorth 1994, 133), nach denen Fächer miteinander zu einem Ganzen verknüpft sind. Selbst die Kollegschaften, die „das Ende des Kanons an den Beginn ihrer Arbeit gestellt haben“ (ebd., 133), greifen letztlich auf einen Kanon zurück. Als **Kanon** wird in dieser Arbeit die organisatorische Umsetzung der Bildungs- und Erziehungsziele durch **Fächer und Regeln** verstanden.

Der **Fächerkanon** ist durch eine Systematik gekennzeichnet, die uns die Zuordnung von Fächern zu Bildungsbereichen ermöglicht. Er muss zum einen die inhaltliche Bestimmung für jedes Fach vornehmen und zum anderen sollte gleichzeitig für jedes Fach eine Abstimmung der Inhalte mit den anderen Fächern und mit einer darüberstehenden Gesamtsystematik erfolgen. Mit anderen Worten: Ein Kanon entsteht nicht durch die Aneinanderreihung von Fächern, sondern benötigt einen **Maßstab**, auf den er bezogen und an dem er ausgerichtet werden kann.

Neben den Fächerkanon tritt der **Regelkanon**, der die Vielfalt und Kombination der Fächer begrenzt, damit keine einseitige Spezialisierung entsteht und auch die Persönlichkeitsbildung der

Lernenden im Auge behalten wird. Während Fächer auch bei bildungspolitischen Laien allgemeine Vorstellungen hervorrufen, werden den Außenstehenden die Regeln für die Zusammenstellung der Fächer kaum und den Lernenden der gymnasialen Oberstufen bei der Leistungskurswahl zuerst nur oberflächlich und spätestens kurz vor dem Abitur hoffentlich umfassend bewusst. An der neuen Fachgymnasiumsverordnung des Landes Schleswig-Holstein wird deutlich, je umfangreicher die Fächer- und Projektwahl ist, desto aufwendiger wird der Regelkanon, der die Fächer zusammenhält und für die Gleichwertigkeit der Fächerkombinationen sorgen soll.

Das Ensemble von Fächer- und Regelkanon ist der Versuch, bewahrenswertes Wissen zu systematisieren, damit sich Bildung entwickelt (vgl. Tenorth 1994, 124 f.). In dem im Unterkapitel 2.3 beschriebenen Bild vom Haus des Lernens stellen die Räume den Fächerkanon dar, während der Regelkanon als Anordnung, Systematisierung, Ausrichtung und Verbindung der Räume beschrieben werden könnte. Durch die Statik, also die gesellschaftlichen Vorstellungen über Bildung und Erziehung, wird das Gebäude zusammengehalten.

Die Ausrichtung des Kanons ist im besonderen Maße von gesellschaftlichen Vorstellungen abhängig. Ähnlich wie bei den Wirtschaftszyklen sind hier kurz-, mittel- und langfristige Bildungszyklen zu unterscheiden. Kurzzeitig befristete Veränderungen werden durch Lehrpläne erzeugt, während langfristige Veränderungen durch Verschiebungen im Maßstab auf den Fächerkanon wirken. Die mittelfristigen Neuerungen werden meist durch den Regelkanon ausgelöst, dessen letzte Umstrukturierung mit der gymnasialen Oberstufenreform von 1972 begann.

Das **Fachgymnasium** hat ein „**doppeltes Kanonproblem**“, weil die Kanonstrukturen in den allgemein- und berufsbildenden Schulen unterschiedlich sind und bei den Fachgymnasien versucht wurde, beide Strukturen zu berücksichtigen. Die Entwicklung einer ökonomischen Bildung macht es zunächst erforderlich, diese Unterschiede in den beiden folgenden Abschnitten getrennt voneinander und mit Bezug auf das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zu analysieren, um, daran anknüpfend, im dritten Abschnitt dieses Unterkapitels mögliche Strukturveränderungen für die Unterrichtsorganisation im ökonomischen Bereich des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - aufzuzeigen.

5.1.1 Die Aufgabenfelder als Strukturprinzip der Gymnasien

In diesem Abschnitt wird beschrieben, wie die derzeitige Struktur der gymnasialen Oberstufe ein Auseinanderdriften der Fächer, aber auch die einseitige Entwicklung von Bildung verhindern soll. Dafür werden die elementaren Bestandteile des gymnasialen Oberstufenkanons unter zwei Fragestellungen analysiert:

- Welche grundlegende Systematik fasst die Fächer zusammen?
- Welche Beschränkungen wirken auf die Zusammenstellung der Fächer?

Die erste Frage, beschreibt die Suche nach einem umfassenden **Fächerkanon**. Ihre Klärung erfordert Kenntnisse in der Entstehungsgeschichte des seit den siebziger Jahren für die gesamte gymnasiale Oberstufe geltenden Fächerkanons. Josel Dolch (1971) beschreibt sehr detailliert die zahlreichen Versuche, Fächer in eine Ordnung zu bringen. Der erste Anstoß zur Entwicklung einer Kanontheorie geht auf Platon zurück: „Was und wieviel und wann es zu erlernen ist und wie das Einzelne miteinander verbunden oder auseinander gehalten werden muß, kurz, die ganze Art seiner Zusammengehörigkeit, das ist es, was man vorerst richtig erfaßt haben muß, um dann an der Hand dieser Kenntnisse zu den höheren Wissenschaften fortzuschreiten.“ (Platon, zitiert nach Dolch 1971, 29)

Aristoteles unterschied die Fächer nach dem Telos (Endzweck) in drei Bereiche (vgl. Memmert 1986, 19 ff.):

- Die theoretischen oder auch betrachtenden Fächer „zielen auf unbezweifelbares Wissen und objektive Erkenntnis“ (ebd., 20). Gegenstand sind die Dinge, die sich so und nicht anders verhalten. Aristoteles ordnet hier die Disziplinen Physik, Mathematik, Logik, Metaphysik, Theologie und Psychologie ein.
- Die poetischen oder auch produktiven Fächer „sind auf das Hervorbringen oder Herstellen eines Werkes zum Zwecke des Gebrauchs oder Verbrauchs, der Ausführung oder Betrachtung gerichtet“ (ebd., 19). Der Gegenstandsbereich ist das Hervorbringen von Dingen. Hierzu gehören die künstlerischen und handwerklichen Berufe.
- Die praktischen oder auch handlungsrelevanten Disziplinen „gründen sich auf normative Entscheidungen des Menschen und verlangen also ein wohlbegründetes, wenn auch letztlich subjektives Urteil“ (ebd., 20). Der Gegenstandsbereich ist das Handeln zwischen Menschen. Hier werden die Bereiche Ethik, Rhetorik, Politik und Ökonomie genannt.

Während im griechischen Kanon, dem „enkyklios paideia“ (im Kreis oder Kurs der allgemeinen Bildung), großer Wert auf die sprachliche und „berufliche“ Entwicklung des Individuums gelegt wurde, erweitert der aus dem 9. Jahrhundert stammende römische Kanon, die „septem artes liberales“ (die sieben freien Künste), den sprachlichen um den fremdsprachlichen Bereich. (vgl. Schmidt 1994, 171 ff.) Vergleicht man den griechischen und den römischen Kanon, so ist zunächst auffällig, dass beide dreigeteilt sind und einen, wenn auch unterschiedlichen, Schwerpunkt besitzen (vgl. Memmert 1986, 19 ff.). Ähnliches lässt sich auch für die weiteren Kanonentwicklungen feststellen. So lagen z. B. die Schwerpunkte des neuhumanistischen Fächerkanons in den alten Sprachen und in den traditionellen Wissenschaften. Weiterhin kennzeichnend für die verschiedenen Kanonentwicklungen ist, dass diese Dreiteilungen, besonders im Mittelalter, teilweise um einen Bereich reduziert bzw. erweitert wurden und dass Fächer wie Ökonomie, Politik, aber auch einzelne Berufszweige zeitweise in die Kanonsystematik eintraten und in späteren Entwicklungen wieder entfernt wurden. (vgl. ebd., 20 ff.)

Insgesamt wird deutlich, dass die Kanonstruktur stets von gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen geprägt war sowie auf der Grundlage eines philosophischen bzw. wissenschaftlichen Wahrheitsanspruches entwickelt wurde. Versuche, mit Hilfe von pragmatischen Klassifikationssystemen

men wie z. B. dem Fächerkatalog des Hochschulverbandes einen schulischen Kanon zu entwickeln, sind bisher gescheitert, weil die Bestimmung von Inhaltsstrukturen, Reihenfolge der Themen und Verflechtungen in ihren komplexen Beziehungen kaum darstellbar sind. (vgl. Memmert 1994, 1106 ff.)

Es ist daher nicht verwunderlich, dass sich der aktuelle gymnasiale Fächerkanon in der Form der drei Aufgabenfelder auf gesellschaftliche Problemstellungen zurückführen lässt, die bereits in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ihren Ursprung haben. Zentrale Probleme waren die Stofffülle durch die Wissensvergrößerung und die Zunahme der Technisierung. Beides bewirkte bereits im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die Hinwendung zu einer realistischen Bildung, die zunächst zu einer **inhaltlichen Fächererweiterung** und **Fächerteilung** führte, aber Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts auch eine stärkere Typisierung der Gymnasien auslöste (siehe auch Unterkapitel 2.1). Mit der Einführung von Typengymnasien konnte jedoch das Problem der Stofffülle nicht beseitigt werden.

Erst **Wilhelm Flitners** Konzept der „zyklischen Bildung“ brachte in den fünfziger Jahren neue Ideen, die durch die gesellschaftlichen Veränderungen der sechziger Jahre beflügelt wurden. Flitner wollte mit seinem Ansatz weder Stoffsammlungen noch einseitig spezialisierte Bildung vermitteln. Zyklische Bildung sollte sich auf den Kernbestand geistiger und wissenschaftlich abgesicherter Grunderfahrungen beziehen, denen sich keiner entziehen kann. (vgl. Dehnbostel 1988, 174) Zyklische Bildung umfasst vier in die Bildung einführende Bereiche, die sogenannten Initiationen, die geistige Grunderfahrungen in der abendländischen Kultur vermitteln sollten. Als Initiationen beschrieb Flitner:

- das Verständnis der christlichen Glaubenswelt,
- ein philosophisch-wissenschaftlich-literarisches Problembewusstsein,
- das Verstehen der exakt-naturwissenschaftlichen Forschung und ihre Bedeutung für die Technik mit grenzüberschreitenden Erkenntnissen sowie
- ein Verständnis für die historisch-politischen Ordnungsstrukturen. (vgl. Flitner 1961, 5 ff.)

Die geistigen Grunderfahrungen werden durch die beiden Symbolsysteme Sprache und Mathematik ergänzt. Symbolsysteme werden als die grundlegenden Elemente des Bildungsprozesses verstanden (siehe auch Abschnitt 4.1.1). Zusammen mit den Initiationen sollten sie sowohl die Stofffülle als auch eine zu frühe Spezialisierung verhindern. Man erhoffte sich dadurch, dem Aufbau einer gemeinsamen allgemeinen, aber auch individualisierten Bildung näher zu kommen und das reine Fächerprinzip zu überwinden. (vgl. Dehnbostel 1988, 56 ff.). Im Gegensatz zum neuhumanistischen Konzept der zweckfreien Bildung, berücksichtigte das Konzept der zyklischen Bildung erstmals auch die Funktion der **Berufspropädeutik**.

„Auch die Gymnasien, die sich betont humanistisch nennen, gehen auf einen Berufstypus ein, nämlich auf den der akademischen Berufe als einer Gesamtheit und Einheit, die sie trotz aller Spezialisierungen faktisch sind, und als die sie eine öffentliche Funktion haben“ (Flitner 1961, 23). Berufspropädeutik sollte aber nicht durch eine spezielle Berufsvorbildung im Unterricht erfolgen (vgl.

Dehnbostel 1988, 61). Durch die Forderung nach **Wissenschaftspropädeutik** (siehe auch Abschnitt 2.3.1) gelingt es, den Fächerkanon fast beliebig zu erweitern und gleichzeitig inhaltlich allgemeingehaltene Ansprüche zu definieren. Flitners Konzept war ein wichtiger Schritt zur **Auflösung des festen Fächerkanons** sowie der **Individualisierung schulischen Lernens** und führte nach einigen kontroversen Diskussionen über gesellschaftliche Veränderungen gegen Ende der sechziger Jahre zu der im Abschnitt 2.2.1 bereits beschriebenen **Aufgabenfeldstrukturierung der Fächer** und dem Kurssystem (vgl. Schmidt 1994, 91). Ursprüngliches Ziel war es, die große Fächerzahl und die strukturelle Dreiteilung der allgemeinen Gymnasien (altsprachlich, neusprachlich und mathematisch-naturwissenschaftlich) in einer gemeinsamen Systematik zu vereinen. Die Fächer wurden drei Aufgabenfeldern und einem weiteren Bereich zugeordnet, weil man davon ausging, mit der Dreiteilung alle Bildungsbereiche abdecken zu können. Durch die Einführung der **Aufgabenfelder** gelang es, einen **systematischen Überbau** zu schaffen, der es möglich macht, **jedes neue Fach zu berücksichtigen**, und sei es, dass es, wie z. B. Sport und Philosophie, außerhalb der Aufgabenfelder angeordnet wird.

Damit können wir unmittelbar an **die zweite Frage**, die am Anfang dieses Abschnitts gestellt wurde, anknüpfen: Welche Beschränkungen wirken auf die Zusammenstellung der Fächer? Der Kanon sollte nach Wilhelm Flitners Vorstellungen die Individualisierung von Bildung fördern und eine frühzeitige Spezialisierung verhindern. Wenn im Fächerkanon Beliebigkeit der Fächer zugelassen wird, so muss diese zwangsläufig beschränkt werden, damit das Bildungsverständnis mit den jeweiligen gesellschaftlichen Vorstellungen und der Tradition in Einklang gebracht werden kann. Es sind also „Nebenbedingungen“, der sogenannte **Regelkanon**, für die Fächerzusammenstellung erforderlich, die die Auswahl unter Berücksichtigung der genannten Ziele beschränken.

Beliebigkeit wird im **Gleichwertigkeitsprinzip der Fächer** realisiert. Der heutige gymnasiale Kanon erfüllt nach dem Verständnis seiner Befürworter das Gleichwertigkeitsprinzip in zweifacher Weise. Jedes Fach ist zunächst jedem anderen gegenüber grundsätzlich gleichwertig. **Beschränkungen** ergeben sich unmittelbar aus der Unterteilung des Fächerkanons, weil für eine „breite“ Bildung alle Teilbereiche angemessen zu wählen sind. Die Lernenden dürfen aus dem gesamten Fächerkanon eine individuelle Auswahl vornehmen, wobei aber eine gleichwertige Berücksichtigung aller drei Aufgabenfelder erfolgen muss, damit die Bildung weder einseitig noch speziell wird. Diese Beschränkungen werden durch den **Regelkanon** repräsentiert.

Sowohl die KMK als auch die von ihr eingesetzte Expertenkommission halten grundsätzliche Veränderungen in beiden Kanonteilen für unnötig und sehen die Defizite der gymnasialen Oberstufe fast ausschließlich in der inhaltlichen Ausgestaltung der Unterrichtsfächer und damit in den Fachlehrplänen. Reformen der fachlichen Inhalte sind aber, sofern sie nicht die Organisationsstruktur einbeziehen, nur Stückwerk, das in immer kürzer werdenden Intervallen den gesellschaftlichen Vorstellungen angepasst werden muss. Es geht nicht darum, den „großen Wurf“ zu wagen, sondern den Fächer- und Regelkanon an die neueren Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Forschung und die gesellschaftlichen Vorstellungen anzupassen (siehe auch Abschnitt 4.3.2).

Besonders die Bestrebungen der süddeutschen Bundesländer zur Reglementierung des Abiturs zeigen, dass die von der KMK in den letzten Jahren durchgeführten „Reförmchen“ nur sehr kurzfristig für Ruhe in der gymnasialen Oberstufe sorgten.

Es ist generell die Frage zu stellen, ob die mit der Einführung verbundenen Ziele der reformierten Oberstufe nach über zwanzig Jahren in der Praxis umgesetzt werden konnten. So sollte z. B. durch den Regelkanon mit seinen Beschränkungen bei der Kurswahl die alte Trennung von Haupt- und Nebenfächern überwunden werden (siehe auch Unterkapitel 5.1). Die Aufwertung von traditionellen Nebenfächern mit zwei Wochenstunden zu fünf- bis sechsstündigen Leistungskursen machte eine Lehrplanrevision erforderlich, die überwiegend zu einer stärkeren Anlehnung an die Fachwissenschaften führte und die im Laufe der letzten Jahrzehnte durch die erweiterten Kurswahlbeschränkungen tendenziell zu einer latenten Fächerhierarchie im Sinne des traditionellen gymnasialen Fächerkanons führten (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, 504). Selbst wenn dieser Zustand akzeptiert werden könnte, so bleibt ein gravierendes Problem bei den Grundkursen erhalten: Es ist bisher nicht gelungen, Grundkursen in der Unterrichtspraxis inhaltlich ein der gymnasialen Oberstufe entsprechendes Niveau zu geben. Daher sind die Leistungen heute teilweise dem Unterricht im traditionellen Klassenverband unterlegen. Dieses dürfte u. a. ein Grund dafür sein, dass die Gymnasien ihre hochselektive Funktion weitgehend verloren haben und heute knapp 30 Prozent eines Jahrgangs die Hochschulreife erhalten. (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994, 502 ff.) Diese Zunahme der Zahl der Absolventen und Absolventinnen der gymnasialen Oberstufe ist zwar in Anbetracht der im dritten Kapitel beschriebenen Veränderungen am Arbeitsmarkt dringend erforderlich, sie sollte sich aber mindestens bei konstantem Leistungsniveau vollziehen.

Für das **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - stellt sich die Übernahme der gymnasialen Kanonstruktur weit differenzierter dar. Mit den Beschreibungen zum **Fächerkanon** sollte deutlich geworden sein, dass es in den verschiedensten Systematiken stets Zuordnungsprobleme bei den wirtschaftsbezogenen Fächern gab. „Kritiker des Schulwesens argwöhnten schon, daß das Ungleichgewicht Methode hat. Die Realwissenschaften erscheinen als Hobbywissenschaften, die ein ungefährliches Quizwissen vermitteln und von den wahren Problemen des Lebens in einer modernen Gesellschaft ablenken, in denen der Mensch von potentiellen Ausbeutern - Rechtsanwälten, Steuer- und Anlageberatern und Ärzten - abhängig ist.“ (Memmert 1994, 1115) Diese Unsicherheiten in Bezug auf die Bewertung wirtschaftsbezogener Fächer werden auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung (siehe auch Abschnitt 2.3.2) und der Aufgabenfeldsystematik (siehe auch Abschnitt 2.2.1) des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - deutlich.

Im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld finden wir mit Deutsch ein Fach, das die Einübung in den Gebrauch einer Kulturtechnik dient. Im Gegensatz zur Mathematik im dritten Aufgabenfeld, wird das Fach „Deutsch“ durch das Fach „Literatur“ weiter aufgespalten. Während sich ersteres mehr mit der Literatur- und der Sprachwissenschaft mit dem Ziel der „Aufsatzanfertigung“

beschäftigt, soll Literatur das künstlerische und ästhetische Interesse z. B. durch Theater- und Videoproduktion fördern. Hier bedarf es einer grundlegenden Änderung des inhaltlichen Verständnisses. Deutsch sollte nicht nur im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - als Denk- und Kommunikationsmittel verstanden und unterrichtet werden. „Daß die Sprache als Mittel zur Kunstproduktion (Literatur) dienen kann, ist eher sekundär zu sehen und darf auf keinen Fall deren Gebrauchswert überdecken.“ (Memmert 1994, 1120)

Das Fach „Wirtschaftstheorie und -politik“ **im gesellschaftlichen Aufgabenfeld** ist der profilgebende Kurs im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -. Durch seine einseitige Ausrichtung an der universitären Volkswirtschaftslehre kann es diese Aufgabe aber kaum erfüllen (siehe auch Abschnitt 2.3.2 und Unterkapitel 3.2). Das Fach „Wirtschaftsgeographie“ versucht sich durch die räumlichen Betrachtungen und durch komplexe Darstellungen im ökologischen Bereich vom Leistungskurs „Wirtschaftstheorie und -politik“ abzugrenzen.

Für das Fach „Gemeinschaftskunde“ gibt es keine direkte universitäre Basisdisziplin. Hier werden Geschichte, Politologie und Soziologie vermischt und greifen auch in den Leistungskurs desselben Aufgabenfeldes ein. „Wenn dieses Fach weniger theoretisch gelehrt würde, dafür aber mehr praktische Kompetenz vermittelte, entspräche es am ehesten dem Bild eines eigenständigen Schulfaches, das nicht Abklatsch eines Hochschulfaches ist.“ (Memmert 1994, 1117) Beim Fach „Gemeinschaftskunde“ und auch bei den Fächern „Rechtslehre“ und „Wirtschaftsgeographie“ führt ein dem Lehrplan entsprechender Leistungskursunterricht in „Wirtschaftstheorie und -politik“ zu größeren inhaltlichen Überschneidungen. In „Wirtschaftsgeographie“ sind es hierbei besonders die Themenbereiche „Standortproblematik“ und „Entwicklungsländer“, in Rechtslehre die „Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung“ und in Gemeinschaftskunde das Themengebiet über die Europäische Union. Diese kurze Darstellung zeigt, dass die inhaltliche Aufspaltung nicht unbedingt nachvollziehbar ist und zu Redundanzen führt. Welche Lösungsmöglichkeiten für die Fächerabgrenzung bestehen, muss daher im dritten Abschnitt dieses Unterkapitels noch genauer beschrieben werden.

Für den fachgymnasialen Fächerkanon besteht nur eine scheinbare Ausgewogenheit in der Fächerverteilung, was sich besonders **im mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Aufgabenfeld** zeigt. Wie die kurze Lehrplananalyse im Abschnitt 2.3.2 für das Fach „Rechnungswesen“ gezeigt hat, sollte es eigentlich dem zweiten Aufgabenfeld zugeordnet werden, sofern die Lehrplanforderungen nach Darstellung eines betriebswirtschaftlichen Abrechnungssystems ernst genommen würden. Hieran wird deutlich, dass Fächerzuordnungen im Kanon erst nach genauer Kenntnis der Inhalte vorzunehmen sind.

Für das Fach „Mathematik“ gelten die gleichen Aussagen, die bereits zum Fach „Deutsch“ gemacht wurden. Hier kann es nicht vordringlich um „Beweisführungslehre und Denksport“ (Memmert 1994, 1120) gehen, sondern um Probleme, wenn möglich, aus dem ökonomischen Bereich, die es zu lösen gilt.

Selbst wenn Peter M. Röder und Sabine Gruehn in ihren Ausführungen (vgl. 1996, 516 f.) für die allgemeinbildenden Gymnasien zu dem Ergebnis kommen, dass im bestehenden Fächerkanon keine

Probleme erkennbar sind, sollte doch angesichts der oben beschriebenen fachgymnasialen Besonderheiten eine differenziertere Betrachtung erfolgen.

Wie bereits im Abschnitt 2.2.1 dargestellt wurde, lässt der **Regelkanon** des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - für die Auswahl von Kursen nur wenige Möglichkeiten zu, weil mit der Entscheidung für den Fachgymnasiumstyp bereits der zweite (lt. Definition der Fachgymnasiumsverordnung) Leistungskurs vorbestimmt ist. Darin wird ein erster eindeutiger Verstoß gegen das Prinzip der Kurswahlfreiheit sichtbar, der dadurch abgemildert wird, dass die Lernenden einen von vier Fachgymnasiumstypen frei wählen dürfen. Der erste Leistungskurs darf in den Fachgymnasien immer nur unter den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik gewählt werden. Grundsätzlich wird damit die Kurswahlfreiheit gewahrt, da in Kombination mit den oben in den Aufgabenfeldern zugeordneten Grundkursen immerhin über siebenzig Wahlmöglichkeiten bestehen. Die Auswahl des ersten Leistungskurses führt aber auch automatisch zu Belegpflichten in den beiden anderen nicht als Leistungskurs gewählten Fächern. Diese müssen in Form von Grundkursen belegt werden. Das doppelte Angebot an Fächern, als Leistungs- und Grundkurs, erfordert einen erheblichen organisatorischen und finanziellen Aufwand.

Ein weiterer Verstoß gegen die Kurswahlfreiheit findet sich in § 6 der Fachgymnasiumsverordnung. (vgl. Die Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999) So können die Fächer „Religion, Philosophie, Literatur, Fremdsprachen, Wirtschaftsgeographie, Rechtslehre, Informatik und Gemeinschaftskunde“ Wahlgrundkurse sein. Diese Aussage ist ungenau, da § 5 der Fachgymnasiumsverordnung fordert, dass „Gemeinschaftskunde, Literatur, Religion/Philosophie“ in vier Kurshalbjahren mit mindestens zwei Kursen zu belegen sind. Damit bleiben als „echte“ Wahlgrundkurse nur „Informatik, Rechtslehre und Wirtschaftsgeographie“, weil die zweite Fremdsprache bei Nichterfüllung des „Hamburger-Abkommens“ (weniger als vier Jahre Unterricht in der zweiten Fremdsprache) ebenfalls bis zum Abitur fortgeführt werden muss. Wie bereits in Unterkapitel 2.2. dargestellt wurde, stehen die geringen Kurswahlmöglichkeiten in keinem Verhältnis zum organisatorischen Aufwand. Den Lernenden gibt das Kurswahlsystem keinen Anreiz, freiwillig eine größere Zahl von Kursen zu belegen, um unterschiedliche Fächer „auszuprobieren“, da sonst Klausuren und Halbjahresnoten „drohen“. Mit dem Start des Kurssystems werden von den Lernenden nur Pflichten erfüllt und Rechte nicht wahrgenommen. Diese Kritik bezieht sich nicht auf die bereits stark belasteten Lernenden, sondern auf die formale Ausgestaltung des Kurssystems.

Der entscheidende Grund, der gegen einen so einen umfassenden fachgymnasialen Regelkanon spricht, liegt in der Lernsituation der Schülerinnen und Schüler (siehe auch Unterkapitel 2.2 und 3.1). Da das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nur in Aufbauform angeboten wird, kann sich weder eine Klassen- noch Sozialstruktur entwickeln (siehe auch Abschnitt 2.2.1). Dazu kommen dann noch die Defizite sowie Unterschiede in der Lernleistung der Schülerinnen und Schüler, deren Ausgleich in der Regel mehr als nur ein Schuljahr erfordert.

↳ Zusammengefasst geht die Grundstruktur des fachgymnasialen Kanons von der Aufgabenfeldsystema-

tik der allgemeinbildenden Gymnasien aus. Aber weder der übernommene Fächer- noch Regelkanon sind im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - ausgereift. Während die Fächersystematisierung durch die drei Aufgabenfelder noch sinnvoll erscheint, da hierüber die Zuordnung von allgemeinbildenden und berufsbezogenen Fächern gelingt, fördert der übernommene gymnasiale Regelkanon die Fächeraufspaltung und verhindert ein Lernen in komplexen Zusammenhängen.

Die von der KMK-Expertenkommission geforderte stärkere Profilierung der Grundkurse dürfte die Probleme nicht beseitigen, da sich das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zunächst über Inhalte aus dem ökonomischen Schwerpunktbereich profilieren muss. Das Angebot der KMK, Kurse mit allgemeinbildenden Gymnasien zusammenzulegen, dürfte eher zu einem Anstieg des organisatorischen Aufwands führen. Da die Lernenden des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - aus unterschiedlichen „Zubringerschulen“ kommen, sollte die dreijährige Schulzeit für die Vermittlung eines angeglichenen Bildungsniveaus und zum Aufbau von Sozialkompetenz genutzt werden. Daher müssen der Regelkanon und das Kurssystem grundlegend reformiert werden.

5.1.2 Die Berufsfelder als Strukturprinzip der Berufsschulen

Neben der Systematik durch Aufgabenfelder wird in den Fachgymnasien die Struktur durch berufsschulische Kriterien bestimmt. Beide Systematiken wurden im Unterkapitel 5.1 als „doppeltes Kanonproblem“ bezeichnet. In diesem Abschnitt wird beschrieben, wie unter Beachtung der gymnasialen Kanonstruktur die Anbindung des Fachgymnasiums an die beruflichen Schulen vollzogen wird. Auch hier eignen sich die bereits im vorherigen Abschnitt verwandten Einleitungsfragen für eine systematische Vorgehensweise:

- Welche grundlegende Systematik fasst die Fächer zusammen?
- Welche Beschränkungen wirken auf die Zusammenstellung der Fächer?

Für die Beantwortung der **ersten Frage** ist es zunächst wiederum erforderlich, in einem kurzen Aufriss die historische Entwicklung des berufsschulischen Kanons darzustellen (siehe auch Unterkapitel 2.1). Die Vorstellungen über den Fächerkanon der kaufmännischen Berufsschulen haben im letzten Jahrhundert mehrfach Veränderungen erfahren. Während vor dem Ersten Weltkrieg in den Fortbildungsschulen die Wiederholung des „Volksschulstoffes“ dominierend war, ging man in der Weimarer Zeit davon aus, dass sich Bildung ohne besonderes Zutun durch den Beruf entwickeln würde. (vgl. Schwarzlose 1960, 166 ff.) Eduard Spranger beschrieb in den zwanziger Jahren für die Lernenden in Berufsschulen die Anknüpfungs- und Motivationsgrundlage mit folgendem Bild: „Junge Menschen, die eben ins Leben hinausgetreten sind und oft widerwillig für sechs Stunden der Woche auf die Schulbank zurückkehren, können nicht für unbestimmt allgemeine Dinge interessiert werden. Man muß an ihr Lebenszentrum anknüpfen, und die Vermutung, daß ihr Beruf und ihr Fortkommen ihren Wissenstrieb besonders beflügeln werden, ist gewiß nicht unbegründet. Es war daher ein genialer Gedanke von Kerschensteiner, den natürlichen Berufstrieb als Hebel für die weitere Bildung zu benutzen.“ (Spranger, zitiert nach Peege 1963, 256).

Mit den Veränderungen in den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen begann der Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) in den zwanziger Jahren im gewerblich-technischen Bereich die neuen industriellen Ausbildungsberufe so zu konstruieren, dass sie zu mehreren Einzelberufen führen konnten. Im ersten Ausbildungsjahr war dafür eine breite Grundausbildung über mehrere ähnliche Berufe vorgesehen. Daraus entstand eine erste Systematisierung von Ausbildungsberufen, die über die Ordnung nach Zünften und Gilden hinausging. Durch die Unterscheidung von **Berufsfeldern** als künstliche Aggregate verwandter Berufe hoffte man, das Gemeinsame von ähnlichen Berufen zusammen vermitteln zu können.

Mit der Einführung des Berufsgrundbildungsjahres erfuhr dieser zunächst weite Berufsfeldbegriff in den siebziger Jahren eine enge Definition. Für die praktische Umsetzung des Berufsgrundbildungsjahres wurden zunächst 11 Berufsfelder bestimmt, denen etwas über 200 Ausbildungsberufe zugeordnet wurden (vgl. Dehnbostel 1988, 73 ff.). Der Grundgedanke, die Berufsausbildung in einen Zeitabschnitt der Grund- und Fachbildung zu trennen, knüpft an die Idee „des Elementaren in verwandten

Berufen“ an und bezieht sich damit auf Sprangers Konzept einer Stufung von Bildung (vgl. ebd., 68). Im ersten Ausbildungsjahr sollte eine breite Einführung in den Beruf bei gleichzeitiger Fortführung der Allgemeinbildung erfolgen. Zusätzlich versprach man sich durch diese Stufeneinteilung eine erhöhte berufliche Mobilität der Auszubildenden. In der 1978 novellierten Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung wurden die Berufsfelder von 11 auf 13 erweitert und gleichzeitig in sechs Berufsfeldern insgesamt 15 ergänzende Schwerpunkte gebildet. Das Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“, wird bis heute in die drei Schwerpunkte „Absatzwirtschaft und Kundenberatung“, „Bürowirtschaft und kaufmännische Verwaltung“ sowie „Recht und öffentliche Verwaltung“ gegliedert.

Durch die Vorstellung, dass die Berufsentscheidung in eine Berufsfeld- und sich daran anschließende Einzelberufsentscheidung aufgeteilt werden könne, wurde die Berufsfeldklassifikation auch zum didaktischen Organisationsmerkmal der beruflichen Schulen und bestimmte fortan den **Fächerkanon**. Im Unterschied zu den Aufgabefeldern der allgemeinbildenden Schulen **bewirken die Berufsfelder eine unmittelbare Einschränkung der möglichen Unterrichtsfächer**. In den kaufmännischen Berufsschulen werden dadurch drei grundlegende Fächer, die „Spezielle Wirtschaftslehre“, das „Rechnungswesen“ und die „Allgemeine Wirtschaftslehre“ unterrichtet. Obwohl sich die Fächerbezeichnungen in den letzten Jahrzehnten mehrfach geändert haben, sind die Unterrichtsthemen weitgehend konstant geblieben. Daneben stehen Fächer mit sehr begrenzter Stundenzahl wie z. B. „Deutsch, Kommunikation, Englisch, Wirtschaft/Politik“ und teilweise auch noch „Datenverarbeitung“, sofern sie nicht in das Fach „Rechnungswesen“ und/oder „Spezielle Wirtschaftslehre“ integriert wurden.

Die Berufsfeldeinteilung und -erweiterung sowie die weitere Unterteilung in Schwerpunkte sind als direkter Widerspruch zum Ansatz einer berufsfeldbreiten Grundbildung zu sehen. Sie haben auch dazu geführt, dass die Berufsfeldzuordnung der Ausbildungsberufe unsystematisch ist und die Berufsfelder nicht die allein bestimmende Strukturkategorie der berufsbildenden Schulen sind. (vgl. Dehnbostel 1988, 118 ff.) Die **Berufsfeldeinteilung** weist dabei insbesondere folgende **Probleme** auf:

- Es fehlt ein durchgehend angewendetes Leitmerkmal für die Berufseinordnung;
- Es sind nur etwa zwei Drittel der Ausbildungsberufe erfasst, und neue Berufe wie der Erstausbildungsberuf Automobilkaufmann/-kauffrau sind vermutlich wegen der Anrechnungsverordnung nicht in ein Berufsfeld eingeordnet worden, obwohl der Unterricht an den kaufmännischen Berufsschulen erteilt wird;
- Die Zahl der Ausbildungsberufe ist sehr ungleichmäßig über die Berufsfelder verteilt;
- Es ist keine eindeutige Abgrenzung von Tätigkeiten gegeben, die zu einem Berufsfeld gehören. Während z. B. Auszubildende im Einzelhandelsbereich grundsätzlich dem Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ zugeordnet werden, sind die Fachverkäufer und -verkäuferinnen im Nahrungsmittelhandwerk im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ und die Pharmazeutisch-kaufmännisch Angestellten („Apothekenhelfer und -helferinnen“) unter den Gesundheitsberufen erfasst. (vgl. Bundesanstalt für Arbeit 1992, 270)

Diese Probleme führten dazu, dass z. B. die Arbeitsämter für ihre Statistiken eigene Systematiken entwickelten. Leider sind diese Systematiken für den Einsatz in den berufsbildenden Schulen ungeeignet, da Ausbildungsberufe des dualen Systems unvollständig erfasst werden und die Ordnungsmerkmale aufgrund ihrer Allgemeinheit auch keine Hilfe für die Entwicklung eines Kanons und damit letztlich von Fächern bieten.

Weitere **Schwierigkeiten** ergeben sich bei dem Versuch der **inhaltlichen Fixierung eines Berufsfeldes**:

- Die Inhalte des Berufsfeldes sind nicht eindeutig abgrenzbar, d. h. Inhalte lassen sich häufig auf mehrere Berufsfelder übertragen. So werden z. B. Kenntnisse der kaufmännischen Kalkulation auch in handwerklichen Berufen benötigt.
- Da das Allgemeine eines Berufsfeldes häufig auch das Schwerste ist, widerspricht es auch didaktischen Grundsätzen, dieses in der Einführung vermitteln zu wollen.
- Es besteht letztlich keine Einigkeit darüber, welche Inhalte für ein Berufsfeld in der Gegenwart und Zukunft von Bedeutung sind, obwohl besonders für den Berufsschulbereich Inhaltskataloge entwickelt wurden. Diese gehen aber von überholten Ansprüchen aus, die um immer neue Inhalte ergänzt werden und sich nicht an den derzeitigen beruflichen Strukturen ausrichten. So sind in den Lehrplänen im Laufe der Jahre die allgemeinen Aufzählungen immer umfangreicher geworden.

„Da ein lediglich beziehungsloses Aneinanderreihen der Unterrichtsfächer nicht zu dem der Schule gestellten Bildungsziel führen kann, sind von vielen Theoretikern und Praktikern Überlegungen angestellt worden, wie die Rangordnung der Fächer im Fächerkanon zu gestalten ist.“ (Peege 1963, 256) Der Grundgedanke einer tiefergehenden kaufmännischen Fächersystematik geht auf **Friedrich Schlieper** zurück. Nach dem Zweiten Weltkrieg beschrieb er mit seinem Ansatz, wie **Fächer unter einem Zentralfach** zusammengefasst werden könnten. Diese Konzentration auf Fachgruppen wurde von **Karl Erbach** dadurch erweitert, dass im Zentrum nicht „der weltanschauliche Unterricht“ (ebd., 256), sondern die spezielle Betriebswirtschaftslehre mit drei Ergänzungsfächern (Warenkunde, kaufmännisches Rechnen und Buchführung) steht. An die spezielle Betriebswirtschaftslehre sind die beiden Leitfächer „Deutsch“ und „Bürgerkunde“ mit ihren Ergänzungsfächern gebunden. Zur „Bürgerkunde“ werden von Joachim Peege u. a. die „Volkswirtschafts- und Rechtslehre“ gezählt, da beide gemeinschaftskundlich bilden sollen. (vgl. ebd., 256 f.) Diese „**Satellitenkonzepte**“ ähneln dem Ansatz der Aufgabenfelder, aber im Unterschied zu diesem wird hier ein die anderen Fächer dominierendes Fach gesucht und keine Gleichwertigkeit der Fächer angestrebt. Im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - findet sich dieser Ansatz auch in der inhaltlichen Strukturierung der Fächer „Wirtschaftstheorie und -politik“ sowie „Rechnungswesen“ wieder. Da das eine Fach ab der 12. Jahrgangsstufe Leistungskurs und das andere Fach zum Grundkurs wird, besteht hiermit auch eine weitgehende Übereinstimmung mit dem Kurssystem der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe. Der Unterschied zum gymnasialen Kurssystem liegt darin, dass die Fächer „Wirtschaftstheorie und -

178

politik“ bzw. „Rechnungswesen“ als Leistungskurs bzw. Grundkurs festgelegt sind und im ökonomischen Lernbereich auch keine umfassenden Kursalternativen bestehen.

Die **zweite Frage**, die am Anfang dieses Abschnitts gestellt wurde, knüpft unmittelbar an diese Problematik an und bezieht sich auf die Beschränkungen in der Zusammenstellung der Fächer. Sie ist durch die Darstellungen zur Berufsfeldsystematisierung und zum Satellitenkonzept fast hinreichend behandelt worden. Da das kaufmännische Berufsschulwesen traditionell einen festen Fächerkanon besitzt, der sich überwiegend am Beruflichen orientiert, ist ein umfassender **Regelkanon** wie in der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe nicht erforderlich. Erst durch die Einführung einiger, weniger Wahlpflichtfächer, die Erteilung eines der Mittleren Reife gleichwertigen Berufsschulabschlusses und die Möglichkeit, während der Berufsausbildung in der arbeitsfreien Zeit durch zusätzlichen Berufsschulunterricht die Fachhochschulreife zu erwerben, ist ein umfangreicherer Regelkanon entstanden. Eine ähnliche, wenn auch weit geringere Wirkung hat die bereits beschriebene BGJ-Anrechnungsverordnung, indem sie dem Auszubildenden nach Abstimmung mit dem Unternehmen eine Ausbildungsverkürzung ermöglicht.

Insgesamt betrachtet, fand in den letzten fünfzig Jahren im berufsbildenden Schulsystem keine grundlegende Kanondiskussion über den anzulegenden Maßstab statt, da sich der Kanon überwiegend am Beruflichen ausgerichtet hat. Dieses wird auch am Verhältnis der berufs- zu den allgemeinbildenden Unterrichtsstunden deutlich. Seit Mitte der neunziger Jahre gibt es im berufsbildenden Schulwesen zwei neue Entwicklungen, die unmittelbare Auswirkungen auf den Berufsfeld-Kanon haben und damit auch Veränderungen im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - auslösen könnten: Es sind der Lernfeldansatz für den berufsbezogenen Unterricht (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1999) und das Konzept der Basisberufe (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1998).

Das Konzept der **Basisberufe** soll die Grundlage für die Entwicklung eines neuen Berufsverständnisses werden, da bei der KMK Zweifel an den traditionellen Vorstellungen von Kerschensteiner und Spranger bestehen, dass der Beruf für die Lernenden auch heute noch identitätsstiftendes Element sein kann. Das Konzept der Basisberufe basiert auf Vorstellungen der Industrie, die der KMK bereits am Anfang der neunziger Jahre auf einer Tagung mit Spitzengremien der deutschen Wirtschaft und Politik in Wolfsburg präsentiert wurden. Pate standen Reformbestrebungen der Großindustrie, die Lernen und Arbeiten miteinander verschränken wollten. „Merkmale für einen solchen Berufszuschnitt wären eine breite berufliche Handlungsfähigkeit, verbunden mit einer speziellen Vertiefung sowie einer Ausprägung überfachlicher Dispositionen; zugleich wäre der Zusammenhang zwischen Aus- und Weiterbildung zu definieren.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1998, 4) Die Hoffnung der KMK ist, dass hierdurch die Zahl der Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz erhalten, steigen wird und die Aus- mit der Weiterbildung verknüpft werden kann. (vgl. ebd., 1 ff.) Da dieses Konzept noch in der Entwicklung ist, bleibt abzuwarten, ob der Ansatz der Basisberufe so weit vorangetrieben werden kann, dass er die „löchrige“

Berufsfeldsystematik ablösen kann oder ob dieses nur eine auf das jeweilige Berufsfeld begrenzte Systematik bleibt, die in unterschiedlichem Ausmaß weiterentwickelt wird. Von letzterem kann ausgegangen werden, da ähnliche Versuche, wie z. B. die Trennung von beruflicher Grund- und Fachbildung, bereits in der Vergangenheit gescheitert sind.

Die zweite wichtige Änderung im Rahmen der beruflichen Ausbildung ist, dass zukünftig Lehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht nach **Lernfeldern** zu strukturieren sind. Bisher wurden Unterrichtsinhalte nach Lerngebieten in mindestens eines der drei kaufmännischen Fächer (Allgemeine Wirtschaftslehre, Spezielle Wirtschaftslehre und Rechnungswesen) eingeordnet. Seit 1996 sollen alle neu geordneten berufsbezogenen Rahmenlehrpläne in Lernfeldern strukturiert werden. Während die bisherigen Lerngebiete fachsystematisch strukturiert waren und eine ausgeprägte Berufs- und Wissenschaftsorientierung aufwiesen, sollen die Lernfelder ablaufsystematisch ausgerichtet sein und sich dabei an den Konzepten der Handlungsorientierung und der Schlüsselqualifikationen orientieren. Lernfelder sind thematische Einheiten, die sich an konkreten beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren. Sie werden durch Zielformulierungen, Zeitrichtwerte und Inhaltsbeschreibungen ergänzt. (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1999 14 ff.) Die schulorganisatorische Umsetzung der Lernfelder, d. h. die Fächerung, bleibt bisher weitgehend ungeklärt. Die Abbildung 14 stellt das bisherige und neue Konzept in einer Tabelle zusammen.

Abbildung 14: Berufsschulkonzept

Bisher:	Neu:
Berufsfelder	Basisberufe
Fachsystematisch	Ablaufsystematisch
Lerngebiete / Fächer	Lernfelder / Lernbereiche
Berufs- und Wissenschaftsorientierung	Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikation

Letztlich wird in den beruflichen Schulen die Umsetzung neuer Ansätze immer noch von der Gestaltung der Kammer-Abschlussprüfungen bestimmt. Diese haben in den letzten Jahren wieder einen deutlicheren Bezug auf Abläufe in der betrieblichen Praxis genommen. Damit gewinnt einerseits Schliepers „Satellitenkonzept“ mit der Schwerpunktsetzung in der „Speziellen Wirtschaftslehre“ wieder an Aktualität, aber andererseits wird eine Trennung von beruflicher Grund- bzw. Basis- und Fachbildung nicht möglich, weil betriebliche Abläufe immer komplexer werden. Eine Aufspaltung wäre nur möglich, wenn je nach anzustrebender Qualifikation diese Komplexität unterschiedlich tief und damit auch mehrfach vermitteln würde.

Für das **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - ergeben sich aus der Berufsfeldsystematik, dem Ansatz der Basisberufe und dem Konzept der Lernfelder mehrere Probleme, die Parallelen zur Aufgabenfeldproblematik zeigen. Zunächst muss festgestellt werden, dass weder **die Berufs- noch die Aufgabenfeldsystematik** Hilfen für die Fächerentwicklung gibt und dass ihre Ausrichtung, also der Maßstab, immer wieder kritisch diskutiert wird. Beide Konzepte sind so allgemein angelegt, dass Fächer letztlich doch über Inhalte definiert werden müssen, damit eine Zuordnung erfolgen kann.

Durch die Trennung der berufsbildenden Schulen nach der Berufsfeldsystematik werden vier Typen von Fachgymnasien gebildet, deren Profilschwerpunkte im jeweiligen Berufsfeld liegen sollten. Die bereits beschriebenen Probleme der Berufsfeldeinteilung führen dazu, dass sich die Festlegung des Berufsfeldtypischen schwierig gestaltet. Das neue Konzept der **Basisberufe** vermag dieses Problem auch nicht zu lösen und zeugt sogar von einem gewissen Zeitgeist, der ebenfalls im allgemeinbildenden Schulsystem zu finden ist. Statt unterrichtsorganisatorische Maßnahmen des Basisberufskonzeptes darzustellen, erfolgt ein Rückzug auf allgemeine Qualifikationsforderungen (z. B. Schlüsselqualifikationen) und Begriffe aus der pädagogischen Lernpsychologie (z. B. Transferwissen). Damit ähnelt dieses Konzept den bekannten Forderungen nach einer allgemeinen bzw. beruflichen Grundbildung und wird in der Unterrichtspraxis des Fachgymnasiums zunächst keine Veränderungen hervorrufen. Ein Beweis dafür sind die ursprünglich in den gymnasialen KMK-Beschlüssen geforderten „Grundbildungskonzepte“, die nie tiefergehend ausgestaltet wurden und in neueren KMK-Beschlüssen zur gymnasialen Oberstufe wieder in „Bildungskonzepte“ umbenannt wurden.

Damit bleibt die Frage, ob im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - die Einführung von **Lernfeldern** die Vermittlung von ökonomischer Bildung fördern könnte. Didaktisch gesehen, wird durch die Lernfelder versucht, das inhaltliche Strukturierungs- und Sequenzierungsproblem zu lösen. Die Einführung von Lernfeldern erfordert aber zunächst die Klärung der zu lehrenden Inhalte. Ähnlich der Curriculumdiskussion im allgemeinbildenden Schulwesen in den sechziger und siebziger Jahren wird versucht, eine übergeordnete inhaltliche Systematik für den Unterricht zu entwickeln, ohne jedoch gleichzeitig auch die unterrichtsorganisatorische Umsetzung zu berücksichtigen. Vordergründig scheint hierdurch eine Kanonentwicklung möglich, aber historisch lässt sich aufzeigen, dass ein Kanon nur entstehen kann, wenn sowohl eine inhaltliche Strukturierung als auch eine fachliche Aufteilung erfolgt und beide Bereiche in Einklang miteinander gebracht werden. Es gilt immer noch das pädagogische Prinzip, dass komplexe Probleme besser gelernt und verstanden werden, wenn sie zunächst aus dem Komplexen herauspräpariert werden und erst danach eine Spezialisierung und Vertiefung erfolgt (siehe auch Abschnitt 4.1.2 und 4.3.2). Für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - könnte das Lernfeldkonzept nur bestimmend werden, wenn es gelänge, damit eine Unterrichtskonzeption zu verbinden, in der deutlich würde, ob Fächer oder Lernbereiche das Kriterium für die Unterrichtsorganisation sind. Bei der Entscheidung für Lernfelder müssten diese so ausgestaltet werden, dass nicht die beruflichen Abläufe dominieren, da das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nicht die Berufsausbildung vorweg nehmen soll.

Der Gedanke einer Lernfeldsystematik hat aber auch eine positive Seite. Erstmals wird dadurch das unmittelbare Zergliedern von Inhalten auf verschiedene Fächer aufgehoben. Das beseitigt zunächst die vielfach kritisierte, mehrfache Behandlung von Themen in unterschiedlichen Fächern und könnte bei konsequenter Weiterentwicklung dazu führen, dass die Vielzahl der Fächer reduziert würde, das Fächerdenken zurückgedrängt würde und reale komplexe ökonomische Prozesse in das Zentrum der Betrachtung rücken (siehe auch Abschnitt 4.3.2). Ähnliches soll durch die letzten KMK-Beschlüsse für die gesamte gymnasiale Oberstufe durch die Schaffung von Projektfächern erreicht werden.

↳ Zusammenfassend gesagt, hat die berufsfeldbezogene Zuordnung der Fachgymnasien zur Folge, dass sie in vier Typen getrennt werden. Dabei werden die berufsbezogenen Inhalte des entsprechenden Berufsfeldes der Fächersystematik der gymnasialen Aufgabenfelder untergeordnet. Da die gymnasiale Aufgabenfeldsystematik und besonders der umfangreiche Regelkanon im Widerspruch zum berufsschulischen „Satellitenkonzept“ stehen, kann auch die unmittelbare Übernahme des Basisberufskonzeptes keine Veränderung in der Unterrichtsorganisation bewirken. Damit scheint das „doppelte Kanonproblem“, Aufgabenfeld- und Berufsfeldsystematik, zunächst nicht lösbar. Wenn man jedoch den Ansatz des Lernfeldkonzeptes mit der im Unterabschnitt 4.3.2.2 beschriebenen Dreiteilung des ökonomischen Bereichs (Produktion, Koordination und institutionelle Gestaltung) vergleicht, werden Parallelen erkennbar. In beiden Fällen wird versucht, ökonomische Bildung unabhängig von bestehenden Fächern und alten Strukturen neu zu bestimmen, damit sich bei den Lernenden ein Denken in komplexen ökonomischen Situationen entwickelt und eine hohe Transferrate erreicht werden kann. Möglichkeiten einer fachgymnasialen Profilbildung sind nur durch eine intensivere Auseinandersetzung mit dieser Nahtstelle, die zwischen den Inhaltsstrukturen und der Fächereinteilung liegt, möglich.

5.1.3 Die Durchtränkung als Strukturprinzip des Fachgymnasiums

Obwohl die Expertenkommission der KMK keinen Handlungsbedarf im organisatorischen Bereich der gymnasialen Oberstufe sieht, schlägt sie die Einführung von fächerübergreifenden Themen und fächerverbindendem Unterricht „innerhalb von Fächern und in eigenen Lernaktivitäten“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 166) vor. Damit greift sie indirekt in die Unterrichtsorganisation ein. Die Forderungen der Expertenkommission sind in allgemeiner Form in den KMK-Beschluss vom 28.02.1997 übernommen worden und damit in der Schulpraxis umzusetzen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 c, 5). Der Entwurf zum Grundlagenteil der Lehrpläne der gymnasialen Oberstufe in Schleswig-Holstein berücksichtigt diese Verpflichtung dahingehend, dass zukünftig neben dem gefächerten Unterricht u. a. Projektkurse anzubieten sind. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1998 a, 8 ff.)

Eine tiefere Auseinandersetzung mit diesen organisatorischen Veränderungen erfordert zunächst eine Definition des Projektbegriffs, weil er im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Bereich unterschiedlich verwendet wird. Während sich **fachorientierter** Unterricht meist auf ein Fach oder eine Disziplin beschränkt, soll **fächerübergreifender** Unterricht auch über den Bereich hinausgehen. Werden zusätzlich andere Fächer bzw. Disziplinen in den Unterricht einbezogen, wird der Unterricht **fächerverbindend**. Häufig werden die Begriffe „fächerübergreifender Unterricht“ und „Projekte“ als Synonyme verwandt. Entsprechend den Darstellungen von Ludwig Huber (1995, 167 f.) wird hier der Begriff „fächerübergreifender Unterricht“ als Oberbegriff fixiert, der u. a. auch durch Projektunterricht verwirklicht werden kann.

Herbert Gudjons unterscheidet zwei Arten des **Projektlernens**:

- Projektwochen, die entweder in unregelmäßigen Abständen stattfinden und daher unter ihrem eher episodenhaften Charakter leiden, und Projektstunden, die als Doppelstunden in jeder Unterrichtswoche durchgeführt werden. Beide Formen werden in dieser Arbeit als **Projektunterricht** bezeichnet.
- Daneben besteht aber auch die Möglichkeit, Projektunterricht integrativ im Rahmen des Einzel-fachunterrichts durchzuführen. Dieses wird hier als **Projektmethode** definiert und den schüleraktiven Unterrichtsformen zugeordnet. (vgl. 1994, 64 f.)

In beiden Fällen soll „die Einrichtung der Projektzeiten ... fächerübergreifenden Unterricht und die Durchführung mehrstündiger und mehrtägiger Sondervorhaben ermöglichen“ und zur „Überwindung des vielfach stark fächerbezogenen tradierten Denkens“ (Kaiser/Kaminski 1994, 272) beitragen. Häufig wird leider auch der **Epochenunterricht** mit dem Projektunterricht gleichgesetzt. „Epochenunterricht setzt anstelle des Nebeneinanders von Fächern ein Nacheinander, - eine sehr sinnvolle Organisationsform, die (wie insbesondere die Waldorfschulen zeigen) eine größere Konzentration auf

wenige Arbeitsgebiete ermöglicht. Einerseits wird durch Projekte eine epochale Fächerkonzentration nahegelegt und unterstützt (Keck 1973), andererseits ist Epochenunterricht organisatorisch nur eine Voraussetzung für Projekte.“ (Gudjons 1994, 66)

Eine tiefere Analyse der Forderungen nach Projekt- bzw. fächerübergreifendem Unterricht erfordert einen Rückgriff auf die Ergebnisse der beiden vorherigen Abschnitte (5.1.1 und 5.1.2). An der Aufgabenfeldstrukturierung der Gymnasien ist positiv hervorzuheben, dass sie eine Fächerung und bei richtiger Umsetzung auch die Entwicklung eines Kanons ermöglicht. Aus dem berufsbildenden Schulbereich kann durch die Lernfelddiskussion besonders das Bemühen um eine Konzentration auf bildungsrelevante Themengebiete positiv hervorgehoben werden. Gemeinsam ist beiden Bildungsinstitutionen der Sekundarstufe II, dass sie in den letzten Jahren versucht haben, den Unterricht stärker an den Erfordernissen und Bedürfnissen der Lernenden auszurichten. In den berufsbildenden Schulen soll dieses durch die Orientierung an beruflichen Handlungsabläufen erfolgen, während die Gymnasien auf den fächerübergreifenden Unterricht in Projektkursen setzen.

Welche Ursachen haben diese neuerlichen Reformbestrebungen? Historisch gesehen läßt sich zeigen, dass die ständig **wachsende Stoffmenge** der auslösende Grund für die häufigen strukturbezogenen Veränderungen in der gymnasialen Oberstufe sind. Es lassen sich drei grundlegende, aufeinander aufbauende Phasen unterscheiden:

- Wie bereits im Unterkapitel 4.1 beschrieben wurde, ging man zunächst von der Vorstellung aus, den Stoffumfang durch eine Trennung von Allgemein- und Berufsbildung reduzieren zu können. Später wurde versucht, Inhalte sehr umfassend und fachwissenschaftlich zu definieren.
- Die Weiterentwicklung der Trennung von Bildungsgütern vollzog sich in den siebziger Jahren durch die grundlegende Oberstufenreform. Mit ihr sollte durch die Einführung der individuellen Spezialisierung im Kanon, also durch das Kurssystem, eine Stoffreduzierung erreicht werden. Gleichzeitig sollte die individuelle Freiheit der Lernenden durch die Wahlmöglichkeit von Kursen noch gesteigert werden. In den achtziger Jahren bestand die Hoffnung, durch die Aufzählung von Qualifikationen oder anzustrebenden Kompetenzen eine Stoffreduzierung im Kurssystem zu erreichen. Es zeigt sich aber u. a. durch die TIMSS-Studie, dass die Lernenden meist nur eine eingeschränkt „verwertbare Bildung“ entwickeln und dass sich gleichzeitig sogar die sogenannte Allgemein- und Persönlichkeitsbildung der Lernenden verschlechtern.
- Seit den neunziger Jahren wird verstärkt die Meinung vertreten, dass die Effektivität der gymnasialen Oberstufe durch die zusätzliche Einführung von fächerübergreifendem bzw. Projekt-Unterricht verbessert werden könnte und damit sowohl das Problem des wachsenden Stoffumfanges als auch des „richtigen“ Lernens gelöst werden könnte.

Hierbei wird jedoch nicht beachtet, dass bereits die Einführung des Kurssystems im **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - zu einer Zunahme von Fächern durch Fächeraufspaltung geführt hat. So bieten z. B. Fächer wie „Rechtslehre“ oder „Literatur“ Möglichkeiten der Spezialisierung. Die

Vielzahl der Einzelfächer (oder genauer: der geringe Stundenumfang eines jeden Faches) verhindert die Entwicklung eines Kanons und damit einer zeitgemäßen Bildung im persönlichen und ökonomischen Bereich, wie sie inhaltlich im vierten Kapitel beschrieben wurde. Zeitgemäß wäre eine Offenheit für Spezialisierungen bei gleichzeitiger Anpassung der Unterrichtsorganisation an die realen Gegebenheiten. Das erfordert neben der inhaltlichen auch eine organisatorische Überarbeitung der Fächer, um wieder zu einem Kanon entsprechend der im Unterkapitel 5.1 vorgenommenen Definition zu gelangen. Aufgrund der im dritten Kapitel beschriebenen Persönlichkeitsstruktur der Lernenden wird diese Forderung umso dringlicher, da die Lernenden überwiegend aus Realschulen und beruflichen Vollzeitschulen kommen und in Lernleistungen und -verhalten nicht mit Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Mittelstufe vergleichbar sind. So sind zum einen die lernorganisatorischen Fähigkeiten der Lernenden begrenzt, und zum anderen weisen sie im sprachlichen und fremdsprachlichen Bildungsbereich erhebliche Defizite auf. (siehe auch Unterkapitel 2.2 und 3.1)

Die Forderung nach einer **Reorganisation der Unterrichtsstruktur** ist nicht neu und auch bereits in der Schulpraxis umgesetzt worden. So gibt es in der Bundesrepublik Deutschland etliche Beispiele für Schulversuche, die im organisatorischen Bereich ansetzen. **Barbara Loos und Susanne Popp** (1996) beschreiben und systematisieren schulpraktische Ansätze für eine Weiterentwicklung der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe im Rahmen der gegebenen rechtlichen Möglichkeiten. Sie unterscheiden zwischen additiven und integrativen Ansätzen:

- Beim **additiven Ansatz** wird neben dem Fachunterricht fächerübergreifender Unterricht im Fach und zusätzlich Unterricht in Form von kurzzeitigen Projekttagen durchgeführt. Diese Schulversuche führen die Oberstufenreform in traditioneller Weise fort und entsprechen weitestgehend den neusten KMK-Forderungen.
- Im Gegensatz dazu wird in den **integrativen Ansätzen** die individuelle Kurswahl beschränkt, indem fächerverbindende oder thematische Schwerpunkte gebildet werden, die zu festgelegten Kurskombinationen führen.

Loos/Popp gehen davon aus, dass die Anzahl der integrativen Modellversuche die additiven Ansätze übersteigt (vgl. ebd., 559 ff.). Damit werden die unterschiedlichen Vorstellungen über die Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe deutlich. Während die **KMK und die Expertenkommission** in ihren Darstellungen inhaltliche Veränderungen und darauf aufbauend **additive Konzepte** als geeignetes Instrument für eine Situationsverbesserung beschreiben, wird **in den Schulen** und von einzelnen Mitgliedern der KMK-Expertenkommission, wie z. B. Barbara Loos, offensichtlich der **integrative Ansatz** bevorzugt. (vgl. ebd., 559 ff.) „Wünschenswert wäre daher eine bundesweite Zusammenstellung aller erprobten Konzepte für die Gestaltung der Gymnasialen Oberstufe im Sinne der hier angesprochenen Prinzipien.“ (ebd., 573) Zur Zeit beschränken sich die empirischen Untersuchungen auf eine vom Erhebungsumfang begrenzte KMK-Umfrage von Loos/Popp (1996) und auf eine unter anderen Schwerpunkten erstellte Dokumentation von Dauenhauer/Kell (1990).

Aus den Darstellungen im Grundlagenteil des schleswig-holsteinischen Lehrplanentwurfs wird deutlich, dass es zukünftig eine Mischung aus Methodikunterricht als Fach (11. Jahrgangsstufe), Projektmethode in Leistungskursen (12. Jahrgangsstufe) und Projektkurse (13. Jahrgangsstufe) geben wird. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1998 a, 10 f.). Wie bereits im Unterkapitel 4.1 beschrieben wurde, ist Methodikunterricht aber immer nur dann sinnvoll und effektiv, wenn er an Themen im Fachunterricht durchgeführt wird. Für die geplanten Projektkurse gelten dieselben Erkenntnisse, sofern mit dieser Unterrichtsform auch eine fachliche Stärkung der Lernenden, also eine Transferwirkung, erzielt werden soll.

„Offen bleibt, ob die eher additive Variante, selbst wenn sie durchgängig geübte Praxis wäre, die pädagogischen und didaktischen Ziele, die man übereinstimmend für die Fortentwicklung der Gymnasialen Oberstufe als wesentlich ansieht, in den konkreten Bildungsprozessen einzulösen vermag: offen bleibt aber auch, ob die eher integrativen Varianten zu einem verallgemeinerungsfähigen Modell fortentwickelt werden können und ob darüber hinaus die angestrebten Veränderungen eine Lösung von Problemen bewirken, die möglicherweise zumindest partiell aus den Strukturen und Folgeproblemen von schulisch institutionalisiertem Lernen als solchem resultieren und daher mittels pädagogisch-didaktischer und organisatorischer Innovationen nur sehr bedingt zu beeinflussen sind.“ (Loos/Popp 1996, 573) Während dem ersten Teil der Einschätzungen von Loos/Popp über die additiven und integrativen Konzepte grundsätzlich zugestimmt werden kann, scheint der zweite Teil eher fragwürdig.

Wenn die Steigerung des Bildungsniveaus, die Förderung des sozialen Lernens, eine nicht noch höhere Belastung der Lehrenden und schließlich in Zeiten einer schwierigen Haushaltslage ein sparsamer Umgang mit finanziellen Mitteln angestrebt werden, dann sind weitergehende Überlegungen notwendig. Dabei sollte für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - auf den „zwanghaft“ betriebenen Versuch, an die Oberstufenreform der siebziger Jahre anzuknüpfen und diese fortzuführen, verzichtet werden. Aufgrund der in den beiden vorherigen Abschnitten beschriebenen Strukturen gilt es, den Kanon neu zu durchdenken.

Anknüpfungspunkt für fachgymnasiale Veränderungen könnte die Systematisierung von Loos/Popp (vgl. ebd., 566 ff.) sein, die **Schulversuche mit integrativem Ansatz** in drei Formen der Profilbildung unterscheiden:

- Eine Profilbildung durch „**fachliche Vertiefung**“ (ebd., 566) nehmen alle Schulen vor, die eine Zusammenlegung von affinen (verwandten) Fächern durchführen und damit einen Schwerpunkt bilden. Durch diesen Ansatz entwickeln sich die Schulen zu „Spezialschulen“ (ebd., 566), wie sie vor der Oberstufenreform üblich waren.
- Die Profilbildung durch „**themenzentrierte Arbeit**“ (ebd., 566) wird durch die Kombination von vier bis fünf Fächern unter einem „Themenschwerpunkt“ oder durch „Lernfelder“ (ebd., 568) erreicht. „Dabei entscheidet die einzelne Schule über die Selektion und Konstruktion der ‚Lernfelder‘, und man nimmt dabei in Kauf, daß einzelne Fächer“ ... „nicht mehr als Leistungskurse ausgewählt werden können“ (ebd., 568).

- Bei der Profilbildung durch „**exemplarische Einführung in interdisziplinäre Arbeitsweisen**“ (ebd., 566) werden Fächer zu „Schienen“ (ebd., 568) zusammengefasst. Dabei müssen diese Fächer nicht notwendigerweise eine affine Beziehung haben. „Für die beteiligten Fächer, die genügend thematische Berührungspunkte aufweisen müssen, werden gemeinsame Semester-Leitthemen für den fächerverbindenden Unterricht ausgewählt; ...“ (ebd., 568). Dieses Modell ermöglicht das volle Leistungskursangebot und kann spezielle Kompetenzen der Lehrenden für den Unterricht nutzen.

Die Profilbildung durch **fachliche Vertiefung** findet zur Zeit bereits ansatzweise im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - statt. Da sich die Schwerpunktbildung aber überwiegend auf die beiden ökonomiebezogenen Fächer beschränkt, hat sie bisher nicht zu einem besonders ausgeprägten Profil geführt (siehe auch Abschnitt 2.3.2).

Die **themenzentrierte Arbeit** könnte im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - eingeführt werden, indem aus dem Ökonomiebereich bestimmte Halbjahresthemen Einfluss auf alle Unterrichtsfächer nehmen würden. Ludwig Huber beschreibt mit seinem „Modell C“ (1995, 165 f.) die unterrichtliche Realisierung durch ein Bündel von Fächern, die um ein Problem herum aufgebaut werden. Durch diesen Ansatz wird das Konzept des fächerübergreifenden Unterrichts am umfangreichsten umgesetzt. „Statt vieler einzelner Fächer solche ‚Bündel‘ zur Wahl zu stellen kann außer aus didaktischen Zielen (fächerübergreifender inhaltlicher und sozialer Zusammenhang) auch aus pragmatischen Gründen ratsam sein, wenn eine Schule zu klein ist, um das ganze Spektrum der einzelnen Disziplinen in Grund- und Leistungskursen anbieten zu können.“ (Huber 1995, 165) Der letzte Punkt dürfte für die einzelnen Zweige des Fachgymnasiums wegen ihrer geringen Schülerzahlen von besonderem Interesse sein.

Neben einem sehr hohen Abstimmungsbedarf zwischen den Lehrenden erfordert der themenzentrierte Ansatz auch, dass in allen einbezogenen Fächern Anknüpfungspunkte zu den ökonomischen Themen vorhanden sind. Das größte Problem ist aber, dass die eigenständigen und sicher auch bewährten fachdidaktischen Strukturen der beteiligten Fächer zerstört werden, da das Thema aus dem Ökonomiebereich unter einer wirtschaftsdidaktischen Perspektive gewählt wurde. Insgesamt betrachtet ist der Ansatz der themenzentrierten Arbeit eher für die einzelnen Unterrichtsstunden als für die organisatorische Ausgestaltung der Fachgymnasien geeignet. (siehe auch Unterkapitel 4.3)

Der Ansatz **exemplarische Einführung in interdisziplinäre Arbeitsweisen** könnte im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - in der Form von zwei „Kurssträngen“ eingeführt werden. Im ökonomischen Bereich müssten dann in jedem Kurshalbjahr mindestens zwei unterschiedliche Kursthemen parallel angeboten werden. So hätte z. B. der eine **Kursstrang** einen stärkeren Bezug zur von den Lernenden geplanten Aufnahme einer dualen Berufsausbildung und wäre damit eher betriebswirtschaftlich orientiert. Der andere Kursstrang wäre volkswirtschaftlich akzentuiert und damit an einem geplanten Hochschulstudium ausgerichtet. Als Voraussetzung für diesen Ansatz müssten im 11. Jahrgang die ökonomischen Grundlagen so umfassend gelegt werden, dass in den beiden folgenden

Jahren auf eine umfangreiche Wissensbasis zurückgegriffen werden könnte. Daneben müsste der Berufswahlprozess der Lernenden vorläufig abgeschlossen sein, und in den letzten beiden Klassenstufen der Realschulen sollte eine einheitlichere und konkretere ökonomische Bildung im Fach „Wirtschaft/Politik“ vermittelt worden sein, auf die im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - aufgebaut werden kann.

Gegen diese Art der Profilbildung ist einzuwenden, dass das Fachgymnasium in Aufbauform betrieben wird und keine spezielle kaufmännisch-verwaltende oder wirtschaftswissenschaftliche Vorbildung, sondern die Allgemeine Hochschulreife vermittelt. Wegen der geringen Schülerzahl der Zweige des Fachgymnasiums wäre dieses Modell auch aus rein ökonomischen Gründen abzulehnen, da es zu extrem unterschiedlichen Kursauslastungen führen könnte. So hat z. B. in der Schulpraxis das Angebot, den Literaturkurs unter zwei Alternativen auszuwählen zu dürfen, dazu geführt, dass sich eine große Zahl von Lernenden auf das Kursangebot festlegte, dass scheinbar die geringeren Arbeitsleistungen erforderte. Auf den Kursstrangansatz übertragen, würde es bedeuten, dass die Lernenden den Kursstrang nicht nach dem Berufswunsch auswählen, sondern nach der zu erwartenden persönlichen Arbeitsbelastung.

Gemeinsam ist den drei von Loos/Popp beschriebenen organisatorischen Veränderungsmöglichkeiten durch integrative Ansätze, dass

- sie von der Beibehaltung des Kurssystems ausgehen und
- durch alle drei Varianten des integrativen Ansatzes ein ganzheitliches Denken gefördert werden soll.

Es besteht kaum Zweifel darüber, dass die Sekundarstufe II grundsätzlich die Aufgabe hat, den Lernenden Spezialisierungsmöglichkeiten zu eröffnen. Generell bedeutet das für die gymnasiale Oberstufe die Möglichkeit zur Fächervielfalt, also durchaus auch zum Kurssystem. Bei der Einbeziehung der Fachgymnasien wird aber leider die besondere Situation der Lernenden verkannt. Sie kommen aus unterschiedlichen Schulen und sogar Schultypen mit verschiedenartigen Lehr- und Lernmethoden und müssen sich in einem Jahr in einer neuen Schule und Klassengemeinschaft zurechtfinden und sich darüber hinaus auch in neue Fächer einarbeiten. Hier sollte die 11. Jahrgangsstufe eher der Kompensation von Lerndefiziten und als Orientierung in einer vertieften ökonomischen Bildung dienen. Obwohl doch allen Lernenden mindestens ausreichende Kenntnisse in „Deutsch“ und „Mathematik“ von den „Zulieferschulen“ bescheinigt werden, sind diese häufig nicht vorhanden. Daher werden für Lernende mit den beschriebenen Problemen teilweise in der 11. Jahrgangsstufe in den genannten Bereichen zusätzliche „Stützkurse“ angeboten. Meine Unterrichtstätigkeit im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - hat gezeigt, dass die vorhandenen Kenntnisse über Lerntechniken bei den Schülerinnen und Schülern nicht sehr ausgeprägt sind und dass das 11. Schuljahr zur Entwicklung einer „gymnasialen Lernkultur“ nicht ausreicht. Die Umsetzung von Persönlichkeitsbildung und Vertiefung der ökonomischen Bildung erfordern eine langfristig gewachsene Klassenstruktur, eine relativ homogene Wissensstruktur in „Deutsch“, „Mathematik“ und Sprachen und grundle-

gende Kenntnisse und Fertigkeiten in Lern- und Arbeitstechniken, wie sie in den allgemeinbildenden Gymnasien durch die Vorbereitung und Einübung in der Unter- und Mittelstufe gegeben sind.

Hieraus ergibt sich die Frage, ob die bestehenden fachgymnasialen Fächer geeignet sind, Bildung im Sinne von Abschnitt 4.1.2 zu vermitteln oder ob es nicht auch einen anderen Weg für eine Weiterentwicklung und nicht nur Fortschreibung der gymnasialen Oberstufe gibt. Sowohl für die Fachgymnasien als auch für die allgemeinbildende gymnasiale Oberstufe sind die aus der Sekundarstufe I übernommene Fächerstruktur und besonders deren inhaltlicher Aufbau nur bedingt geeignet. Obwohl häufig auf die besonderen Ziele der gymnasialen Oberstufe durch die Prinzipien der Wissenschaftspropädeutik, Studier- und Berufsfähigkeit hingewiesen wird (siehe auch Abschnitt 2.3.1), gelingt die unterrichtspraktische Umsetzung offensichtlich immer weniger. Wie bereits in Abschnitt 4.1.2 dargestellt wurde, ist Lernen in getrennten Fächern immer dann besonders effektiv, wenn es sich um neue Wissensgebiete, also um das sogenannte Anfangslernen handelt. Für den Einsatz des Wissens in praxisnahen Zusammenhängen ist es dagegen umso weniger geeignet, je breiter und tiefer die Strukturen des Fachgebietes sind. Daher steht das Lernkonzept des fachgymnasialen Kurssystems im **Konflikt zwischen Fach- und Lernbereichs-Unterricht**.

Dieses Problem kann im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - aber nicht durch die Einführung eines der drei beschriebenen integrativen Ansätze oder durch zusätzlichen und getrennt unterrichteten fächerübergreifender Projektunterricht (additiver Ansatz) gelöst werden. Durch diese Maßnahmen werden keine besseren Lernerfolge erreicht, da bei diesen Unterrichtsformen die Zusammenhänge meist erst in Verbindung mit stofflichen Wiederholungen aus den „regulären“ Fächern nahegebracht werden. Eigene Unterrichtsversuche haben gezeigt, dass stoffliche Wiederholungen vor dem Hintergrund praxisnaher Situationen die leistungsstarken Lernenden nicht übermäßig fordert, aber, und das ist besonders zu beachten, die leistungsschwächeren Lernenden leider auch nicht in größerem Umfang fördert.

Wenn wir davon ausgehen, dass die wöchentliche Unterrichtszeit von ca. 30 Schulstunden nicht weiter erhöht werden sollte, aber die neuen Unterrichtsformen für ein intensiveres und eigenständigeres Lernen erforderlich sind (siehe auch Abschnitt 4.1.2, 4.2.2 und 4.3.2), dann muss über den fachgymnasialen Kanon nachgedacht werden. Wie bereits im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde, wird in den beruflichen Schulen versucht, über die Lernfeldsystematik neue Strukturen zu entwickeln. Dabei ist bisher jedoch die Frage der Fächerung weitgehend offen geblieben.

Fachliche Vertiefung kann im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nicht nur durch die Entwicklung von fächerübergreifenden Strukturen oder durch Projektunterricht erreicht werden. Für die Vermittlung von Anforderungen aus der Arbeits- und Berufswelt (siehe auch Unterkapitel 3.1) sind die heutigen fachgymnasialen Fächerstrukturen ungeeignet. Eine zeitgemäße Alternative bietet die **Fächerreduzierung durch Zusammenführung von Einzelfächern**, also die „Verschmelzung“ von Fächern. Dass die Verschmelzung, von Fächern möglich ist, zeigen die im berufsbildenden Bereich unterrichteten Konglomerate „Rechnungswesen“ und „Wirtschaft/Politik“. Das Fach „Rechnungswesen“ wurde aus den Bereichen „kaufmännisches Rechnen“ und „Buchführung“

gebildet. Das Fach „Wirtschaft/Politik“ der Berufsschule deckt inhaltlich Teile der Bereiche Geschichte, Politik, Soziologie und Wirtschaft ab.

Grundsätzlich könnte Fächerreduzierung entweder durch die Verschmelzung affiner oder nicht verwandter Fächer durchgeführt werden. Die **Verschmelzung affiner Fächer** wäre schulpraktisch einfacher zu verwirklichen und hätte den Vorteil, dass die universitäre Ausbildung der Lehrenden keine größeren Umstellungen erfordert. Im Gegensatz dazu würde die **Verschmelzung von nicht verwandten Fächern** einen erheblichen Bedarf an Nachschulungen der Lehrenden verursachen und könnte zu inhaltlichen Einseitigkeiten führen. So wird z. B. im Fach „Arbeitslehre“ der Ökonomiebereich Handlungsgehilfe bei der Lösung von technischen und hauswirtschaftlichen Problemen.

Für die **Verschmelzung der beiden profilgebenden ökonomiebezogenen Fächer**, „Wirtschaftstheorie und -politik“ und „Rechnungswesen“ sprechen die neueren Entwicklungen in den Wirtschaftswissenschaften, die Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie und die aktuelle, kritische Auseinandersetzung mit dem Fach „Rechnungswesen“ im kaufmännischen Berufsschulbereich (siehe auch Unterkapitel 3.2 und Unterabschnitt 4.3.2.2). Wenn die inhaltlichen Strukturen des Faches „Wirtschaftstheorie und -politik“ grundlegend überdacht würden, könnte aus beiden Fächern durch Verschmelzung **ein Fach „Ökonomie“** entwickelt werden, das im Stundenumfang den Einzelfächern entsprechen sollte.

Die **Vorteile** dieser Fächerzusammenführung wären:

- Die Lernenden hätten längere Unterrichtszeiten im Fach und vor allem im Klassenverbund. Dadurch könnte die **Persönlichkeitsbildung gefördert** werden. (siehe auch Unterkapitel 3.1)
- **Komplexe ökonomische Probleme** können auch im Unterricht als Ganzes behandelt werden. Wir fordern in den Lehrplänen die Berücksichtigung von Komplexität und Vernetzung und versuchen bisher nur, sie durch einfache lineare Konzepte zu erreichen.
- Durch die Schaffung größerer Unterrichtseinheiten könnten **schüleraktive Unterrichtskonzepte**, wie z. B. Simulationen und Projektmethode, im Fachunterricht verstärkt eingesetzt werden. Hierdurch könnte der Konflikt zwischen inhaltlicher Breite und Tiefe (siehe auch Unterabschnitt 4.3.2.2) verringert werden. Doppelstündige Unterrichtseinheiten sind für den Projektunterricht und die meisten „neuen“ Unterrichtskonzepte nicht geeignet, da diese zeitintensiver als der bisherige Frontalunterricht sind. Die Einführung von drei- oder vierstündigen Unterrichtseinheiten bedarf aber einer organisatorischen Hilfestellung durch die in diesem Punkt nicht immer sehr kooperativen Stundenplangestalter der jeweiligen Schulen.
- Die Zusammenführung der beiden Fächer **reduziert die Anzahl der Lehrenden**. Damit wären zunächst die immer wieder geforderten Abstimmungen mit den Kolleginnen und Kollegen wesentlich leichter erreichbar. Daneben würden vermutlich auch die Lehrenden, die bisher den „neuen“ Lehr-/Lernkonzepten wenig Positives abgewinnen konnten, zum Einsatz dieser Unterrichtskonzepte motiviert. Ja, sie wären aufgrund der längeren Unterrichtszeit sogar gezwungen, über Vari-

anten zu ihrem traditionell geführten Frontalunterricht nachzudenken und würden nicht wie bisher mit ihren wenigen Unterrichtsstunden in der anonymen Masse der Lehrenden verschwinden.

- Fächerkonzentration führt zwangsläufig zur **Reduzierung des Regelkanons**. Durch die Darstellungen in den Abschnitten 2.2.1 und 5.1.1 sollte deutlich geworden sein, dass eine weitere Ausdehnung des Regelkanons nicht zu verkraften ist und die Kurswahlmöglichkeiten sich weitgehend auf den Fachgymnasiumstyp beschränken sollten.

Die **Nachteile** der Zusammenführung von „Wirtschaftstheorie und -politik“ mit „Rechnungswesen“ wären:

- die Gefahr, dass die Strukturen der beiden bisherigen **Fächer nur additiv aneinander gereiht** werden, wie es z. B. im Fach „Wirtschaft/Politik“ der berufsbildenden Schulen der Fall ist. Hier sollten die neueren Erkenntnisse und Ergebnisse der berufsschulischen Lernfeldsystematisierung und der Wirtschaftswissenschaften (siehe auch Unterkapitel 3.2) genutzt werden,
- der **Verlust von gewachsenen und bewährten Strukturen** in beiden Einzelfächern,
- **Einseitigkeiten in der Stoffauswahl**, die zu einer Anlehnung an Studiengänge oder Ausbildungsberufe führen,
- Unterricht in **komplexen Lehr-Lern-Arrangements, die die Wissensbasis nicht erweitern und keine Transferwirkung haben**.

Die Nachteile könnten weitgehend verhindert werden, wenn das „Fusionsfach“ „Ökonomie“ die grundlegenden Strukturen, die im Abschnitt 4.3.2 beschrieben wurden, berücksichtigt. Die Themensuche für den ökonomischen Bereich sollte zunächst unter Verwendung der im Abschnitt 4.3.2 beschriebenen Dreiteilung von Wirtschaft (Produktion, Koordination, institutionelle Gestaltung) vorgenommen werden. Im Gegensatz zum bestehenden Unterricht im wirtschaftsbezogenen Bereich des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - sollte die Berufsvorbildung in möglichst vielen Strukturen der ökonomischen Themen berücksichtigt werden. Erst bei einer **„Durchtränkung“ der ökonomischen Themen mit Bestandteilen der Berufsvorbildung** wird eine Profilbildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - möglich.

Wenn die „Durchtränkung“ nicht zum Prinzip degenerieren soll, dann müssen im Fusionsfach „Ökonomie“ die **zeitlichen Anteile von Berufsvorbildung und ökonomischer Bildung** eindeutig bestimmt werden. Durch die Abschnitte 4.2.2 und 4.3.2 sollte deutlich geworden sein, dass die Unterrichtsanteile der Berufsvorbildung mit dem Voranschreiten der Schulzeit ständig abnehmen. Diese Verteilung kann bei dem bisher üblichen Berufsvorbildungsunterricht nur durch eine projekt- bzw. kursmäßige Ausgestaltung berücksichtigt werden. Bei der höheren Wochenstundenzahl des Fusionsfaches „Ökonomie“ ist die Chance gegeben, **den ökonomiebezogenen Anteil im umgekehrten Verhältnis zum Berufsvorbildungsunterricht bis zum Ende der Schulzeit ansteigen** zu lassen. Das würde bedeuten, dass der Unterricht im ökonomischen Bereich zum Ende der Schulzeit höhere

Theorieanteile haben könnte und somit in der Summe keine quantitativen Unterschiede zum jetzigen Unterricht bestehen würden.

Darüber hinaus sollte darüber nachgedacht werden, wie die **Fächer „Wirtschaftsgeographie“ und „Informatik“** die Profilbildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - fördern könnten. Wenn das Kurssystem weitgehend abgeschafft würde, wäre auch hier weiteres „Fusionspotential“ vorhanden.

In den sogenannten **allgemeinbildenden Fächer**, wie „Deutsch“, „Englisch“ und „Mathematik“, die neben dem ökonomischen Profildbereich den Kern des Kurssystems bilden, sollten ebenfalls Fächerfusionen, wie z. B. **„Deutsch“** mit „Literatur“, angestrebt werden. Durch das künstlerisch-gestalterische Fach „Literatur“ würde der Deutschunterricht nicht nur im Stundenumfang aufgewertet. Durch die Fusion wäre auch mehr Zeit vorhanden, um die schüleraktiven Unterrichtsmethoden einzusetzen. Davon würde auch der Literaturkurs profitieren. Das kaufmännische Rechnen des Faches „Rechnungswesen“ sollte auch im Fach **„Mathematik“** berücksichtigt werden. Zum einen handelt es sich bei diesem Themengebiet um ein typisch mathematisches Problem und zum anderen kann damit ein tieferer ökonomischer Bezug der Mathematik im Anfängerunterricht erreicht werden.

Für **Englisch**, das keine Fusionspartner hat, sollte grundsätzlich wie für alle bereits genannten allgemeinbildenden Fächer gelten, dass sie sich stärker an ökonomischen Problemen orientieren und darauf Bezug nehmen sollten. Die zahlreichen Nobelpreisvergaben an englischsprachige Wirtschaftswissenschaftler machen viele Anknüpfungspunkte möglich. Dabei wird der ökonomische Bezug sicher nicht bei jedem Thema vorhanden und sinnvoll sein.

Die **„Durchtränkung“ mit ökonomischen Inhalten**, sollte **in allen „allgemeinbildenden“ Fächern** angestrebt werden. Dafür sind auch in diesen Fächern Lehrplanstrukturen zu entwickeln, wie sie für den ökonomischen Bereich bereits im Abschnitt 4.3.2 gefordert und beschrieben wurden.

↳ Zusammenfassend ist festzustellen, dass ein zeitgemäßer fachgymnasialer Unterricht nicht durch die Einführung von Methodikstunden oder Projektkursen verwirklicht werden kann. Obwohl in den KMK-Beschlüssen die additiven Konzepte präferiert werden, sind in der Praxis überwiegend Schulversuche in integrativer Form durchgeführt worden. Um bei dem im Unterkapitel 2.3 verwendeten Bild vom Haus des Lernens zu bleiben, sollte darüber nachgedacht werden, ob die Einrichtung neuer Räume (Projektkurse) unbedingt notwendig ist oder ob es nicht ausreichend wäre, wenn Türen und Fenster in den Wänden der Räume (Fächer) zu einem lichtdurchfluteten Wohnraum führen würden. Mit anderen Worten: Im Fachunterricht sollte die Projektmethode verstärkt zum Einsatz kommen.

Würden die integrativen Ansätze mit der Projektmethode verbunden, so müsste über den „Zuschnitt“ der Fächer nachgedacht werden. Durch die Zusammenführung von verwandten Fächern wäre die Umsetzung „neuer“ Lehr-/Lernmethoden bei gleichzeitiger Profilierung leichter möglich. Fächervermischung erfordert von ihren Planern und Gestaltern ein großes Maß an fachlichen und unterrichtspraktischen Kenntnissen, damit keine Einseitigkeiten entstehen, der „bildende“ Wert deutlich wird, das Fusionsfach einen eindeutigen Platz im Kanon findet und letztlich auch sinnvoll unterrichtet

werden kann. Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Fächer im Fachgymnasium sollte zwischen den wirtschaftsbezogenen Profulfächern und den „allgemeinbildenden“ Fächern unterschieden werden. Das ökonomiebezogene Profulfach sollte seinen Schwerpunkt, entsprechend den Darstellungen im Unterkapitel 4.3, auf den gesamten Bereich der Ökonomie ausdehnen, d. h. es sollte den kaufmännisch-verwaltenden und den privaten Bereich, die Volks- und die Betriebswirtschaftslehre sowie deren Bezüge zu anderen Wissenschaften berücksichtigen und dabei die Berufsvorbildung als leitende Struktur verwenden. Methodisch gesehen müssen Situationen aus dem kaufmännisch-verwaltenden und privaten Bereich mit wissenschaftlichen und besonders berufsvorbildenden Erkenntnissen „durchtränkt“ werden. In den allgemeinbildenden Fächern sollte eine über das jetzige Maß hinausgehende „Durchtränkung“ mit ökonomischen Inhalten erfolgen, damit das Profil des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - deutlicher wird und die Motivation sowie die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht erhöht werden können. Das bedeutet nicht, dass Bildung überwiegend oder ausschließlich über den ökonomischen Aspekt transportieren werden sollte.

Die in der Überschrift dieses Unterkapitels enthaltene Frage, ob der Unterricht nach Fächern oder Lernbereichen organisiert werden sollte, muss dahingehend beantwortet werden, dass beides zu berücksichtigen ist. Generell gilt es zunächst die Gesamtzahl der Einzelfächer zu reduzieren, um anschließend Lernbereiche in den verbleibenden Fächern aufeinander abzustimmen. Erst durch die Reduzierung der Fächerzahl können in den verbleibenden Fächern komplexe Problemsituationen und neuere Unterrichtsmethoden eingeführt werden.

5.2 Das Zertifikat - Äquivalenz- oder Allokationsfunktion

Die Entwicklung strukturbezogener Anforderungen für die ökonomische Bildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - erfordert neben der im vorherigen Unterkapitel durchgeführten Analyse der fachgymnasialen Unterrichtsorganisation auch eine problemorientierte Betrachtung der **Berechtigung**, die mit dem Schulabschluss verbunden ist, der **Abiturprüfung** und der **Gesamtzeit des Schulunterrichts**. Die weitere Eingrenzung und Systematisierung dieser drei strukturbezogenen Profilierungskriterien verlangt zunächst eine kurze bildungspolitische Gesamtbetrachtung.

Adolf Kell gelingt es, den zentralen Punkt der **Berechtigungsproblematik** aufzuzeigen. Zunächst werden von Kell das Bildungs- und Beschäftigungssystem als Teilsysteme des deutschen Gesellschaftssystems beschrieben und analysiert. Während das Bildungssystem staatlich organisiert wird, steht das Beschäftigungssystem unter privatwirtschaftlichem und nur zu einem geringen Teil unter staatlichem Einfluss. Beide Subsysteme sind durch das Berechtigungswesen miteinander verbunden. (vgl. 1982, 289 ff.) Im Gegensatz zu den in der Literatur üblichen Darstellungen wird bei Kell und in dieser Arbeit nicht der Begriff des Berechtigungs-Systems verwendet, da ein System eindeutige Strukturen und Ordnungen erfordern würde, die in Deutschland nicht vorliegen (vgl. ebd., 292 f.). Auch der Berechtigungsbegriff ist eigentlich nicht treffend gewählt, weil sich aus den Abschlüssen im Bildungssystem heute keine unmittelbaren Rechte auf das Beschäftigungssystem übertragen lassen. Daher wird im Folgenden die Bezeichnung **Zertifikatswesen** als Oberbegriff verwendet (vgl. ebd., 291 ff.).

Die Zusammenfassung der gymnasialen Oberstufe und der berufsbildenden Schulen zur Sekundarstufe II im Bildungssystem hat bisher wenig zur Vereinheitlichung des Zertifikatswesens beigetragen. „Ganz generell scheint auch im Verhältnis zwischen Gymnasialausbildung und Lehrlingsausbildung der für die deutsche Geistesgeschichte so typische Gegensatz zwischen Kultur auf der einen Seite und Zivilisation auf der anderen Seite ... besonders ausgeprägt ... zu sein.“ (Hegelheimer 1986, 25) Die Gymnasial- und die Berufsausbildung befinden sich „in einem teils evidenten, teils latenten Konkurrenz- und Spannungsverhältnis. In diesem System kommunizierender sowie konkurrierender Röhren innerhalb eines ausgeprägten Laufbahn-, Zertifikats- und Berechtigungswesens ...“ (ebd., 31) hat das berufsbildende Schulsystem eindeutig die schlechtere Stellung. „Der geschlossenen Konzeption des Abiturs und der Studierfähigkeit bzw. Reife steht damit ein äußerst differenziertes System von Ausbildungsberufen ... gegenüber.“ (ebd., 24)

Das Zertifikat des Fachgymnasiums wird in Form eines qualifizierten Abschlusszeugnisses vergeben und erfordert die erfolgreiche Teilnahme an der **Abitur-Prüfung**, damit der Abschluss, die Allgemeine Hochschulreife, erreicht wird. Ursprüngliche Aufgabe der Abiturprüfung war der Nachweis, dass „der Prüfling *seiner ganzen Persönlichkeit* nach die Gewähr für sein Fortkommen auf der Universität und später in seinem Beruf bot“ (Schwartz, zitiert nach Hentig 1980, 143). Im Gegensatz zu der heute numerisch ausgewiesenen Note, die meist erst mit ihrer Nachkommastelle über die Erteilung eines

begehrten Studienplatzes entscheidet, gab es ursprünglich „nur zwei Urteile: ‚reif‘ oder ‚unreif“ (Hentig 1980, 143). Durch die Oberstufenreform von 1972 wurde die Abschlussprüfung zu einer Mischung aus Zeitpunkt- und Zeitraumprüfung. Die Zeitraumprüfung (Credit-System) ließ den Einfluss der Zeitpunktprüfung auf etwa ein Drittel an der gesamten Abiturnote sinken (siehe auch Abschnitt 2.2.2). Die von der KMK zugelassenen Möglichkeiten für Veränderungen beim Abitur, wie z. B. die Einbringung der Benotung von Fach- und Projektarbeiten, verhindern nicht die Abiturprüfung, sondern verändern nur deren Gewichtung und führen bei den Lernenden tendenziell zu einer tiefergehenden Spezialisierung, als dass sie die Vergleichbarkeit der Abschlüsse fördern.

Über den Sinn der Abiturprüfung bestehen unter den führenden Pädagogen kaum Meinungsverschiedenheiten. Im Vergleich zwischen Wolfgang Klafki (vgl. 1993, 72 ff.), Hartmut von Hentig (vgl. 1980, 45 ff.) und Heinz-Elmar Tenorth gelingt es letzterem den Standpunkt in sehr prägnanter Weise darzustellen, indem er kurz für die Abschaffung der Abiturprüfung plädiert (vgl. 1994, 184). Damit bewegt sich der aktuelle gesellschaftliche Meinungsstreit über das Abitur im Spektrum von seiner Beseitigung bis zur ausschließlichen Wiedereinführung einer Zeitpunktprüfung, wie sie bis in die siebziger Jahre praktiziert wurde.

Die Frage, ob die Abiturprüfung für die Erreichung der im dritten Kapitel beschriebenen Ziele des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - dienlich ist, muss eindeutig verneint werden. Sie bindet fast die Hälfte der Schulzeit der dreizehnten Jahrgangsstufe und führt dazu, dass bereits vor der schriftlichen Prüfung alle Beteiligten das Ende der Schulzeit herbeisehnen (siehe auch Unterkapitel 2.2). Für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler mögen die stofflichen Wiederholungen vor der Abiturprüfung zum Verständnis von ökonomischen Gesamtzusammenhängen durchaus sinnvoll sein, sofern die Lehrenden die vermittelten Bereiche auf komplexe und aktuelle Lebenssituationen beziehen können. Doch spätestens nach den drei Abiturklausuren sinkt die Motivation aller Beteiligten. Wenn es gelänge, dass sich alle Bundesländer auf einen inhaltlich definierten Kernbereich von fachlicher Bildung, wie er im Unterkapitel 4.3 in Ansätzen für den ökonomischen Bereich des Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - beschrieben wurde, einigten und wenn dieses auch für die wesentlichen thematischen Strukturen in allen anderen Fächern möglich wäre, dann sollte die Sorge um unterschiedliche Abituranforderungen gebannt sein und die Prüfung würde vermutlich auch in den Augen der Befürworter überflüssig werden. Da aber diese grundlegenden, einheitlichen und bildenden Strukturen der Fächer weder vollständig bekannt noch systematisiert sind, wird ein Prüfungsverzicht nicht durchzusetzen sein. Ein Zwischenschritt zur Neustrukturierung der fachgymnasialen Abiturprüfung könnte in ihrer zeitlichen Straffung liegen.

Von den am Beginn dieses Unterkapitels genannten drei Problembereichen Gesamtzeit des Schulunterrichts, Abiturprüfung und Berechtigung wird die Analyse des Umfangs der **Gesamtzeit des Schulunterrichts** im Zusammenhang mit der Berechtigungsfrage, also dem Zertifikat, behandelt, weil zwischen beiden Themengebieten eine unmittelbarere Beziehung besteht. Somit bleiben für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nur noch zwei auf das Zertifikat bezogene Fragenkomplexe, die in den beiden folgenden Abschnitten zu analysieren sind:

- Welche grundlegende Ausrichtung sollte das Zertifikat des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - haben, damit es das Profil stärkt?
- Lässt sich durch die Vergabe einer Doppelqualifikation die Profilierung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - in der ökonomischen Bildung verbessern?

5.2.1 Die Gleichwertigkeit als Qualifizierungsziel

„Höherwertige“ Zertifikate werden in Deutschland meist erst nach bestandener Abschlussprüfung und mit einer Qualifikation, die eine „Berechtigung“ enthält, erteilt. Der wesentliche Teil des fachgymnasialen Zertifikats ist nicht die Bescheinigung des erfolgreich abgeschlossenen Abiturprüfung, sondern die Bescheinigung des Rechtes zum Besuch einer Hochschule. Wie bereits im Unterkapitel 5.2 dargestellt wurde, ist dieses Recht im Laufe der Jahrzehnte immer mehr zu einer allgemeinen **Qualifikation** geworden. Während anfangs mit der „Berechtigung“ ein Automatismus zur Zulassung zum Hochschulstudium verbunden war, wurde daraus spätestens mit der Einführung von Numerus-clausus-Disziplinen eine „qualifizierende Berechtigung“.

Die stetige Zunahme der Zahl von Jugendlichen, die die Allgemeine Hochschulreife erhalten, hat dazu geführt, dass die Qualifikation beim Übergang in das Beschäftigungssystem nachträglich noch einmal durch Einstellungstests überprüft wird. Dabei erfolgt in erster Linie eine Kontrolle der Persönlichkeitsmerkmale und nicht der fachlichen Qualifikation (siehe auch Unterkapitel 3.1). Es überrascht mich immer wieder, mit welcher Sicherheit die Unternehmen in den von den Jugendlichen bevorzugten kaufmännischen Ausbildungsberufen die wenigen Lernenden herausuchen, deren Persönlichkeitsbildung neben den fachlichen Fähigkeiten überdurchschnittlich ist. Hieraus ergibt sich die Frage, wie der Anteil dieser Lernenden im Fachgymnasium durch strukturbezogene Maßnahmen erhöht werden könnte.

„Nach Auffassung des Deutschen Bildungsrates hat das Festhalten an bestimmten Prüfungsfächern für den Hochschulzugang im Zuge der Reform der gymnasialen Oberstufe gemäß der Vereinbarung der Kultusminister von 1972 nicht nur dazu geführt, daß ... auch die Fachoberschulen die allgemeinbildenden Fächer stärker als die berufsqualifizierenden betonen, sondern es hat zugleich verhindert, daß die Fachgymnasien einen berufsqualifizierenden Abschluß vermitteln.“ (Hegelheimer 1986, 38) Ob die Vermittlung einer beruflichen Qualifikation positive Auswirkungen auf die Kompetenz der Lernenden hat, wird in der Fachwissenschaft kontrovers gesehen.

Für die Beantwortung dieser Frage muss zunächst eine Analyse des Qualifikationsbegriffes erfolgen. Dieser taucht in zwei Varianten auf: „Qualitätsvoraussetzungen einerseits und Qualifikationsanforderungen andererseits. Insofern weist der Begriff Qualifikation zwei Valenzen auf, zum einen zum Individuum und seinen Kompetenzen, zum anderen zu den Arbeitsplätzen und den dort zu erfüllenden Funktionen“ (Faulstich 1996, 367). Der Qualifikationsumfang, der mit dem Zertifikat der Fachgymna-

sien verbundenen ist, wurde stets durch das gesellschaftliche Bildungsverständnis beeinflusst und orientierte sich immer mehr an den Gymnasien mit ihrem Ziel der Allgemeinen Hochschulreife als an den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen.

Wie bereits in Unterkapitel 2.1 dargestellt wurde, hatten die allgemeinbildenden Gymnasien mit Latein von Beginn an das Recht, die Allgemeine Hochschulreife zu erteilen. Das Ziel der Gymnasien, die keine Lateinkenntnisse vermittelten, war zunächst die Anerkennung der Substitution von Latein durch andere Fremdsprachen. Da beim Lernen von Sprachen eine gewisse Gleichartigkeit des Lernprozesses vorhanden ist, bereitete die Anerkennung der Gleichwertigkeit des Abschlusses kaum Probleme. Bei den natur- und sozialwissenschaftlichen Fächern war diese allgemeine Gleichartigkeit nicht vorhanden und musste durch die unterrichtliche Umsetzung der wissenschaftlichen Methoden aus den jeweiligen Disziplinen unter Beweis gestellt werden.

Das primäre Ziel der Qualifizierung, die **Gleichwertigkeit des Abschlusses** im eigenen und möglichst auch zum jeweils anderen Bildungsteilsystem herzustellen, ist in der Sekundarstufe II bisher nicht erreicht worden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 a, 6 ff.). Was gleichwertig ist, wird zu einem erheblichen Teil durch gesellschaftliche Vorstellungen bestimmt und ist von Gleichheit und Gleichartigkeit abzugrenzen. Gleichheit des Abschlusses kann es, selbst wenn nur ein Bildungsgang betrachtet wird, nicht geben, da selbst in den gleichen Schultypen unterschiedlich gelernt und gelehrt wird. Hier wäre letztlich nur Gleichartigkeit gegeben. (vgl. Dauenhauer/Kell 1990, 51) Die Festlegung von Gleichwertigkeit erfordert einen Maßstab. „Die Kultusministerkonferenz hat festgestellt, daß im Hinblick auf die Studierfähigkeit der Absolventen der allgemeinbildenden Bildungsgänge und der Fachgymnasien/berufsbezogenen Bildungsgänge drei Kompetenzbereiche von herausragender Bedeutung sind: sprachliche Ausdrucksfähigkeit, insbesondere die schriftliche Darstellung eines konzisen Gedankengangs, verständiges Lesen komplexer fremdsprachlicher Sachtexte und sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen.“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997 b, 5)

Im Gegensatz zu diesen eindeutigen Aussagen zum allgemeinbildenden Schulsystem bleiben die Kompetenzen für das berufsbildende Schulsystem weitgehend unklar. Es wird davon ausgegangen, dass eine Berufsausbildung spezielle Qualifikationen vermittelt, die auch für ein Hochschulstudium erforderliche Kompetenzen sein können. Die vielfältigen Strukturen im Bildungssystem erschweren aber generelle Gleichwertigkeitsangaben. Die einfachste Lösung, Gleichwertigkeit zu erreichen, wäre die Einführung des von **Armin Hegelheimer** beschriebenen **Allokationsmodells** (vgl. 1986, 40). Wenn sowohl die allgemein- als auch die berufsbildenden Schulen nur den erfolgreichen Schulbesuch bestätigten, dann wäre eine generelle Gleichwertigkeit gegeben. Durch den Wegfall der Qualifikation bestünde in unserer Gesellschaft aber ein Systematisierungsproblem und es wären tiefergehende Veränderungen im universitären Bereich erforderlich. Die Hochschulen müssten Zugangstests einführen und, je nach der Stärke ihrer Position im Bildungssystem, in den ersten Semestern auch wieder mehr allgemeinbildende Inhalte vermitteln. Wahrscheinlicher wäre aber, dass dafür Vorberei-

tungsschulen nach japanischem Muster entstünden und darüber hinaus die Gymnasien mittelfristig ihre inhaltlichen Anforderungen an den aufnehmenden Bildungsinstitutionen orientieren würden. Langfristig müssten die Gymnasien bereits in der Unterstufe Profile entwickeln, die an bestimmten beruflichen Bildungswegen ausgerichtet wären. Eine weitere Vorverlagerung der Berufsbereichswahl ist jedoch wegen des bereits im Unterkapitel 4.2 beschriebenen komplexen Berufswahlprozesses sehr problematisch und wäre für die Fachgymnasien wegen ihrer dreijährigen Aufbauform auch nicht möglich. Im Gegensatz dazu würde die Einführung des Allokationsmodells bei den Unternehmen kaum Veränderungen auslösen, da diese bereits seit Jahren und unabhängig vom Bildungssystem Einstellungstest durchführen.

Speziell für die Umsetzung im **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - wäre das Allokationsmodell nur geeignet, wenn die Strukturen des gesamten Schulsystems und darüber hinaus auch die der Hochschulen aufeinander abgestimmt würden. Dass langfristig auch umfassende Veränderungen möglich sind, lässt sich am schwedischen Bildungssystem zeigen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, 60 ff. und Europäische Kommission 1995, 383 ff.). Da die Einführung einer „abschlussfreien Schule“ kurzfristig nicht möglich ist, sollte für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - zunächst grundlegend über die Qualifikation nachgedacht werden. Weil es an der Nahtstelle zwischen allgemeinem und beruflichem Bildungssystem liegt, hat das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - ein „**doppeltes Gleichwertigkeitsproblem**“. Auf der einen Seite muss geklärt werden, auf welchem Niveau die Gleichwertigkeit zum allgemeinbildenden Schulsystem angestrebt wird, und aufgrund der Anbindung in den kaufmännisch-verwaltenden Berufsschulen muss auf der anderen Seite über die Gleichwertigkeit zu den beruflichen Abschlüssen nachgedacht werden.

Die **Gleichwertigkeit des fachgymnasialen Zertifikats mit berufsschulischen Abschlüssen** scheint auf den ersten Blick leicht erreichbar zu sein, da im kaufmännisch-verwaltenden Berufsschulbereich grundsätzlich nur ein Abschluss, die „Gehilfenprüfung“, vergeben wird. Das Problem liegt hierbei aber darin, dass in diesem Berufsfeld je nach Ausbildungsberuf sehr spezielle Inhalte und unterschiedliche Anforderungen bestehen. Wollte man im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - „nur“ einen berufsbildenden Abschluss anbieten, so gäbe es hierfür grundsätzlich zwei Möglichkeiten. Auf der einen Seite könnte ein spezieller Ausbildungsberuf vollzeitschulisch vermittelt werden. Wenn neben diesem Ausbildungsberuf auch noch duale Ausbildungsgänge bestünden, hätte die vollschulische Berufsausbildung vermutlich Akzeptanzprobleme in den Unternehmen. Eine Betrachtung des österreichischen Schulsystems zeigt, dass dieser Weg nur nach grundlegenden Systemveränderungen gangbar wäre. Im Gegensatz zu Österreich haftet in Deutschland an beruflichen Abschlüssen in Vollzeitschulen immer der Makel der Praxisferne (vgl. Neuber 1994, 9 ff.).

Neben dieser engen Spezialisierung wäre die andere Alternative, im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - eine für mehrere kaufmännisch-verwaltende Berufe gültige berufliche Grundbildung zu vermitteln. Dieses Modell entspräche dem Ansatz der beruflichen Grundbildung und damit dem BGJ-Modell. Letztlich sind beide Konzepte wegen der mangelnden Akzeptanz in der Wirtschaft und an den

unterschiedlichen inhaltlichen Vorstellungen über wirtschaftliche Grundbildung gescheitert (siehe auch Abschnitt 4.1.1). Insgesamt betrachtet, würde die einseitige Ausrichtung der Fachgymnasien an den berufsschulischen Abschlüssen den in den letzten fünfzig Jahren geprägten Charakter des Fachgymnasiums als allgemeinbildende Schule in die entgegengesetzte Richtung ändern und damit auch neue Lücken in die Bildungssystemstruktur reißen.

Die Alternative zur Einfachqualifikation in einem beruflichen Bereich ist die **Erteilung eines dem allgemeinbildenden Abschluss gleichwertigen Zertifikats**, also die Beibehaltung der bisherigen Situation. Zu deren grundlegenden Analyse wird die zur Zeit vorhandene Stufung der Abschlüsse herangezogen: Mittlere Reife, Fachhochschulreife, Hochschulreife. Wenn den Jugendlichen eine Weiterentwicklung in ihrem schulischen Bildungsweg ermöglicht werden soll, muss das Fachgymnasium einen Abschluss verleihen, der „höherwertiger“ als die Mittlere Reife ist. Die Vergabe der Fachhochschulreife kommt nicht in Betracht, weil diese bereits am Ende der 12. Jahrgangsstufe, in der Berufs- und Fachoberschule sowie in einigen Berufsfachschulen erreicht werden kann. Da die fachgebundene Hochschulreife bereits ein wesentlicher Bestandteil des Profils der Berufsoberschule ist, bleibt für das Fachgymnasium „nur“ die Allgemeine Hochschulreife.

Diese scheinbar einfache Lösung, das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - in das allgemeinbildende Abschlusssystem einzuordnen, bringt aber auch Probleme mit sich. So stellt sich für diesen Schultyp die Frage, warum er neben dem allgemeinbildenden Gymnasium bestehen soll. Ein schwaches Argument dafür ließe sich in der Schuldauer finden. Weil das Fachgymnasium in Aufbauform geführt wird und die allgemeinen Gymnasien in Schleswig-Holstein nur in der Langzeitform ihr Profil entwickeln, ist diese zusätzliche Schulform erforderlich. Treffendere Argumente werden erst durch einen tiefgehenden Vergleich zwischen Gymnasien, Fachgymnasien und Berufsoberschulen deutlich.

Die Berufsoberschule setzt den Realschulabschluss und eine mindestens zweijährige Berufsausbildung voraus. Sie orientiert sich damit zunächst unmittelbar am Berufsabschluss, auf den in der Berufsoberschule eine Weiterbildung in berufsbezogenen und allgemeinbildenden Fächern folgt, damit mindestens die fachgebundene Hochschulreife erlangt werden kann. Durch zusätzlichen Unterricht in einer zweiten Fremdsprache und durch entsprechende Prüfung kann dann aber auch die allgemeine Hochschulreife erworben werden. Im Gegensatz dazu wendet sich das Fachgymnasium laut § 22 Schulgesetz an Jugendliche mit einem „überdurchschnittlichen Realschulzeugnis“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999 a), d. h. mit mindestens befriedigenden Leistungen in den relevanten Fächern. Damit knüpft das Fachgymnasium unmittelbar an die allgemeinbildende Realschule, Berufsfachschule (ehemals Handelsschule) und die Mittelstufen von Gesamtschulen sowie allgemeinbildenden Gymnasien an. Durch „berufsbezogene Unterrichtsinhalte“ und Maßnahmen zur Berufsvorbildung wird dann in Verbindung mit der vom Schulgesetz für den Unterricht vorgeschriebenen Einführung des Kurssystems die Allgemeine Hochschulreife erreicht. (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1999 a, §§ 20 ff.) Im Fachgymnasien sollen die allgemeinbildenden

Kenntnisse und Fertigkeiten vertieft und erweitert werden. Die Vermittlung von ökonomischen Inhalten dient dabei in erster Linie der Motivationserhöhung und besonders auch der Persönlichkeitsbildung an in üblichen Gymnasien nicht vermittelten Wissensbereichen (siehe auch Unterkapitel 4.3).

Im Gegensatz zur Berufsoberschule ist der Berufswahlprozess der Lernenden im Fachgymnasium noch weitgehend offen und erfordert daher eine intensivere Berufsvorbildung (siehe auch Unterkapitel 4.2). Hier weisen die Gymnasien und besonders die Fachgymnasien zur Zeit aber noch die stärksten Defizite auf (vgl. Schweitzer 1995, 133). Während das Fachgymnasium sich an Jugendliche wendet, die „nur“ einen allgemeinbildenden Abschluss besitzen, baut die Berufsoberschule auf einem Berufsabschluss auf. Ziel der Berufsoberschule sollte die Erweiterung der allgemeinbildenden Kenntnisse in Verbindung mit einer vertieften, „übergeordneten“ theoretischen Fundierung der beruflichen Kenntnisse sein. Damit sich die Qualifizierung der Fachgymnasien von denen anderer Oberstufenschultypen unterscheidet, müssen sie ihr Profil im Rahmen der Vorgaben zur allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe entwickeln und Schwerpunkte in der Berufswahlvorbereitung im speziellen ökonomischen und im berufsbezogenen Bereich legen (siehe auch drittes und viertes Kapitel).

Das unsystematische Nebeneinander von allgemeinbildenden Gymnasien mit Leistungskursen in „Wirtschaft/Politik“, von Berufsoberschulen mit wirtschaftlichem Schwerpunkt und Fachgymnasien mit wirtschaftlichem Zweig kann das Qualifikationsproblem nicht lösen. Historisch gesehen werden hier Ansätze wiederholt, die bereits nach dem Krieg zeitweise in der Trennung zwischen Wirtschaftsoberschulen und Wirtschaftsgymnasien bestanden (siehe auch Unterkapitel 2.1). Letztlich wurden dabei die Wirtschaftsgymnasien in die allgemeinbildenden Gymnasien überführt und die Wirtschaftsoberschulen in Wirtschafts- bzw. Fachgymnasien umgewandelt.

↳ Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der völlige Verzicht auf eine Qualifikation für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - im bestehenden deutschen Schulsystem zur Zeit keine Alternative ist. Für die Fachgymnasien gibt das allgemeinbildende Schulsystem den „Gleichwertigkeits-Maßstab“ vor. Diesem werden alle inhaltlichen und fachlichen Fragen untergeordnet. Wollte man an dieser „Einbahnstraßencharakteristik“ etwas ändern, müsste die gesamte Struktur der Sekundarstufe II verändert werden. Da umfassende Korrekturen der Sekundarstufe II nicht geplant sind, besteht für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - mit seiner allgemeinbildenden Qualifikation nur die Möglichkeit, sich stärker über die inhaltlichen Strukturen im Ökonomischen zu profilieren, um damit die Besonderheit seiner Qualifikation hervorzuheben (siehe Kapitel 4). Häufig wird darüber hinaus noch die Vergabe einer Doppelqualifikation vorgeschlagen. Diese Vorstellung wird im folgenden Abschnitt analysiert.

5.2.2 Die Doppelqualifikation als Profilierungsansatz

Aufgrund der fachgymnasialen Gleichwertigkeitsausrichtung am allgemeinbildenden gymnasialen System, der engen Bindung an die berufsbildenden Schulen, den im europäischen Vergleich unterentwickelten beruflichen Bildungswegen mit Hochschulzugang und besonders vor dem historischen Hintergrund der „Entprofessionalisierung“ (siehe auch Unterkapitel 2.1) der Fachgymnasien ist immer wieder der Ansatz der **Doppelqualifikation** diskutiert und in Modellversuchen erprobt worden. Es muss nach den im Abschnitt 5.2.1 beschriebenen Erkenntnissen davon ausgegangen werden, dass der Ausgangspunkt für die Einordnung der Fachgymnasien aufgrund der bestehenden Struktur im schleswig-holsteinischen Bildungssystem die Vermittlung der Allgemeinen Hochschulreife ist. Die Beantwortung der Frage, ob darüber hinaus die Vergabe einer weiteren Qualifikation der Profilierung im ökonomischen Bereich dienlich ist, macht weitergehende Untersuchungen notwendig.

Der Doppelqualifikationsansatz wurde erstmals 1974 von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung genauer beschrieben (vgl. Dauenhauer/Kell 1990, 48). „Der Begriff der Doppelqualifikation ist auf der Ebene von Abschlüssen des Sekundarbereichs II definiert. Ein berufsqualifizierender Abschluss und ein studienqualifizierender Abschluss werden zusammen in einem Bildungsgang erworben.“ (Dehnbostel 1996, 196) Im Gegensatz dazu beziehen sich Doppelprofilierungsansätze auf den Sekundarbereich I. Die Vermittlung der Inhalte für Doppelqualifikationen kann sowohl **integrativ** als auch **additiv** erfolgen. Die additiven Möglichkeiten reichen über eine Zusammenarbeit, Annäherung, Abstimmung, bis zur Verzahnung (vgl. Dauenhauer/Kell 1990, 46). Werden die Abschlüsse gleichzeitig erreicht, handelt es sich um eine **simultane** Doppelqualifikation und anderenfalls um eine **konsekutive** Doppelqualifikation (vgl. Bojanowski 1996, 534 f.).

Bei der Doppelqualifikation sind weiterhin Ansätze der **Voll- und Teilqualifikation** zu unterscheiden. Teilqualifikationen werden erst durch zusätzliche Maßnahmen zu Vollqualifikationen. Teil- und Vollqualifikationen können auch durch eine **gestufte Qualifikation** erreicht werden. So wird z. B. die Vollqualifikation „Allgemeine Hochschulreife“ nach drei Schuljahren und der Berufsabschluss nach dem vierten Schuljahr erteilt. Gegenwärtig werden diese Ansätze im berufsbildenden Bereich im Zusammenhang mit dem Modularisierungskonzept, auch Fragmentierungskonzept genannt, intensiv diskutiert.

Peter Dehnbostel (vgl. 1996, 170 ff.) trennt Doppelqualifikationsansätze nach ihrer historischen Entstehung und bietet damit erste Ansatzpunkte für eine umfassende Analyse. Er unterscheidet:

- **bundesdeutsche Modellversuche der 70er/80er Jahre**, die auf eine Verknüpfung und Integration von studien- und berufsqualifizierenden Abschlüssen zielten und besonders in Nordrhein-Westfalen in der Kollegschule unter Mitwirkung von Herwig Blankertz wissenschaftlich entwickelt und begleitet wurden. Diese Modellversuche scheiterten u. a. letztlich am hohen Anspruch des Integrationsprinzips und der Akzeptanz der Abschlüsse in der Wirtschaft. (vgl. ebd., 170 ff.)

- **das DDR-Modell der Berufsausbildung mit Abitur**, das in drei Jahren zu einem Abschluss führte, den in den achtziger Jahren jeder dritte Abiturient erwarb. Die Ausrichtung an der Vorbereitung auf ein Hochschulstudium bewirkte, dass ca. 80 % der Absolventen dieses Schultyps ein Studium aufnahmen. Weil die Ausbildung in den Einzelberufen in enger Beziehung zu den speziellen Wissenschaftsdisziplinen stand, war eine „echte“ Doppelqualifikation kaum gegeben und führte gleichzeitig auch zu einer Reduzierung der Berufe, die für diese Ausbildungsform geeignet waren. Bei diesem Ansatz wurde die Doppelqualifikation durch die additive Vermittlung der Inhalte erreicht. Die berufstheoretische Abschlussprüfung erfolgte im zweiten Ausbildungsjahr, die Facharbeiterprüfung und das Abitur wurden am Ende des dritten Jahres erreicht. (vgl. ebd., 172 ff.)
- **neuere Ansätze der Doppelqualifikation**, die sich in erster Linie auf die Integration der Bildungsbereiche und auf die Verbindung der Fachhochschulreife mit einem Berufsabschluss beziehen. Im Gegensatz zu den bundesdeutschen wissenschaftspropädeutisch orientierten Ansätzen der siebziger Jahre sind die neuen Ansätze handlungs- und berufsbezogen ausgerichtet. Sie bauen nicht auf einem neuen Oberstufentyp auf, sondern versuchen über strukturelle und didaktische Maßnahmen vom Berufsausbildungskonzept auszugehen, d. h., es werden Abschlüsse des berufsbildenden Systems um die Zertifikate des allgemeinbildenden Schulsystems ergänzt. (vgl. ebd., 174 ff.)

Die Systematisierung von Dehnbostel verdeutlicht die historischen Veränderungen im Schwerpunkt der Doppelqualifikation, greift aber die Gleichwertigkeitsproblematik der Zertifikate nur sehr allgemein auf und ist überwiegend auf die berufsschulische Perspektive ausgerichtet, d. h., den Ausgangspunkt der Betrachtungen bildet das Nachholen von allgemeinbildenden Abschlüssen während der Berufsschulzeit.

„Die **Bund-Länder-Kommission** für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) unterscheidet folgende doppeltqualifizierende Abschlüsse:

- Allgemeine Hochschulreife und berufliche (Voll- oder Teil-) Qualifikation,
- Fachgebundene Hochschulreife und berufliche (Voll- oder Teil-) Qualifikation,
- Fachhochschulreife und berufliche (Voll- oder Teil-) Qualifikation.“ (Dehnbostel 1996, 170)

Bei dieser Einteilung ist der Maßstab der allgemeinbildende Abschluss, an den die berufliche Qualifikation „angehängt“ wird. Diese Vorgehensweise ist aufgrund der im Abschnitt 5.2.1 dargestellten Ausrichtung des Fachgymnasiums weiter zu untersuchen.

Armin Hegelheimer (1986) beschreibt, vom Ziel der Gleichwertigkeit ausgehend, die grundlegenden Möglichkeiten, das Problem der Qualifikation im Bildungssystem zu lösen. Obwohl auch Hegelheimer in das Zentrum seiner Arbeit, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft durchgeführt wurde, das Nachholen allgemeiner Abschlüsse im beruflichen Bildungssystem stellt, liefert er doch indirekt auch verwertbare Erkenntnisse für das Problem der Doppelqualifikation.

fizierung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -. Neben dem bereits im vorherigen Abschnitt dargestellten Allokationsmodell werden drei weitere Alternativen zur Herbeiführung der Gleichwertigkeit von allgemein- und berufsbildenden Abschlüssen entwickelt:

- Beim **Zertifikatsmodell** werden Berufsbildungsabschlüsse unter Beachtung von inhaltlich-qualifizierenden Auflagen, wie z. B. Zusatzunterricht in einer speziellen kaufmännischen Wirtschaftslehre, als gleichwertig anerkannt. (vgl. ebd., 50 ff.)
- Im **Organisationsmodell** wird Gleichwertigkeit durch die Einführung eines neuen Schultyps erreicht, in dem allgemeine und berufliche Bildung integrativ vermittelt werden. (vgl. ebd., 34 ff.)
- Beim **Äquivalenzmodell** werden Berufsbildungsabschlüsse mit allgemeinbildenden Schulabschlüssen administrativ gleichgestellt. (vgl. ebd., 45 ff.)

Das **Äquivalenzmodell** ist auf den ersten Blick relativ einfach umzusetzen, da die Gleichwertigkeit der Abschlüsse durch einen Verwaltungsakt eingeführt würde. Im Grunde findet dieses Modell in der Schulpraxis bereits Anwendung. So ist z. B. der Berufsschulabschluss der Mittleren Reife grundsätzlich gleichwertig, und auf gymnasialer Ebene entsprechen die fachgymnasialen den gymnasialen Abschlüssen. Diese Gleichwertigkeit wird in der Praxis jedoch nur durch eine weitgehende Übernahme der gymnasialen Inhalts- und Fächerstrukturen erreicht (siehe auch Unterkapitel 5.1). Analog würde sich die Gleichwertigkeit eines vollzeitschulischen mit einem dualen Berufsabschluss nur durchsetzen lassen, wenn Kenntnisse und Fähigkeiten des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs in den Kanon eingefügt würden. Das hätte unter Berücksichtigung des Kurssystems und bei additiver Hinzufügung eine Verlängerung der Schulzeit um mindestens ein Jahr zur Folge.

Selbst wenn der erfolgreiche Abschluss des Fachgymnasiums den kaufmännischen Abschluss beinhalten würde, wäre vermutlich die Akzeptanz im Beschäftigungssystem nicht gegeben, da weite Bereiche der speziellen berufspraktischen Kenntnisse fehlen. Hierbei handelt es sich nicht nur um die kaufmännisch-verwaltenden Tätigkeiten, sondern besonders auch um die in den Unterkapiteln 3.1 und 4.3 beschriebene Persönlichkeitsbildung (z. B. Albers' Arbeitstugenden). Auf der anderen Seite bestünde die Gefahr, dass durch die Einführung des Modells die Abbrecherquote der Studierenden ansteigen könnte, da ihre Kenntnisse zu einseitig an speziellen beruflichen Strukturen ausgerichtet wären.

Entscheidend ist jedoch, dass das Äquivalenzmodell die herausragende Stellung der Gymnasien nicht verändern und bei Feststellung der Doppelqualifikation von allgemeiner Hochschulreife und Berufsabschluss aufgrund der divergierenden Struktur der Berufsfelder und der unterschiedlich hohen theoretischen Ansprüche einzelner Berufe zu einer noch größeren Spannweite in der Qualifikation der Allgemeinen Hochschulreife führen würde. (vgl. ebd., 45 ff.)

Wie u. a. an den Kollegschaften in Nordrhein-Westfalen deutlich geworden ist, kann die inhaltliche Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, also das **Organisationsmodell**, eine geeignete Maßnahme zur schulischen Umsetzung der Doppelqualifizierung sein. Sie bietet neben den zeitlichen auch organisatorische Vorteile, da übergreifende und permanente schulorganisatorische Bereichsab-

stimmungen langfristig weniger aufwendig sind. Die praktische Erfahrung hat jedoch gezeigt, dass die Umsetzung ein völlig neues Durchdenken der ökonomischen Strukturen erfordert und dass die volle Integration bisher nicht realisiert werden konnte. Dieser Ansatz würde über Jahre einen erheblichen Forschungsbedarf erfordern und hätte eine Aufstockung des Lehrpersonals zur Folge, selbst wenn nur wenige kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsberufe berücksichtigt würden. Letztlich ist das Organisationsmodell für ein kleines Bundesland wie Schleswig-Holstein auch nicht finanzierbar.

Im **Zertifikatsmodell** wird die Doppelqualifikation in additiver Form erreicht, d. h. die Fachgymnasien müssten zusätzlich Inhalte aus dem kaufmännisch-verwaltenden Berufsbereich vermitteln. Dieser Ansatz unterscheidet sich vom Äquivalenzmodell durch die bewusste Auswahl und Aufnahme von beruflichen Fächern in den Kanon. Erich Dauenhauer und Adolf Kell (1990) belegen mit ihrer für die Bund-Länder-Kommission durchgeführten Bestandsaufnahme von Modellversuchen eine Vielzahl von doppelqualifizierenden Ansätzen der Kopplung von Hochschulreife und Berufsabschluss. Voraussetzung für deren praktische Umsetzung ist zunächst vor allem die inhaltliche „Nähe der beruflichen Fachtheorie zu den Unterrichtsfächern des traditionellen gymnasialen Fächerkanons.“ (ebd. 1990, 121) Daher bezieht sich über die Hälfte der erprobten Bildungsgänge auf die drei naturwissenschaftlichen Assistentenberufe. Diese überwiegend zweijährigen Schulberufe unterscheiden sich von traditionellen Ausbildungsberufen dadurch, dass sie nicht auf Bundes-, sondern auf Landesebene geregelt werden, nur für ein sehr begrenztes Berufsspektrum gelten und auf ein Lernen am Arbeitsplatz weitgehend verzichten können. (vgl. ebd. 1990, 120) Für dreijährige Schulberufe mit Allgemeiner Hochschulreife, die gleichzeitig mit Fach- bzw. Wirtschaftsgymnasien verbunden sind, gibt es bisher nur wenige Modellversuche. Dieses könnte zwei Ursachen haben:

- Eine Fächerverzahnung der Bereiche ist bisher nur ansatzweise gelungen. „Die enge Verflechtung von fachpraktischem und fachtheoretischem Unterricht stößt auf die Schwierigkeit, daß Arbeiten, praktisches Lernen und Handeln in der Tradition der Gymnasialpädagogik keinen Platz haben, nicht als ‚bildend‘ bewertet werden und deshalb solche Lernzeiten und Lernleistungen nicht oder nur begrenzt als abiturrelevant angerechnet werden. Das führte zu curricularen Additionen mit der Folge hoher Wochenstundenbelastungen der Schüler.“ (Dauenhauer/Kell 1990, 124)
- Alle Modellversuche sowohl mit beruflichen Teil- als auch Vollqualifikationen weisen ein zentrales Problem auf: Die Einstellungschancen im Beschäftigungssystem sind unsicherer als im traditionellen dualen Ausbildungssystem. Sie können sogar zu Verschlechterungen führen, wenn, wie ehemals beim BGJ vorgesehen, Anrechnungsvorschriften auf eine spätere Ausbildung bestehen.

Die berufsschulische Praxis hat gezeigt, dass sich Zertifikatsmodelle nur dann relativ einfach einführen lassen, wenn als Ausgangspunkt die beruflichen Abschlüsse dienen, die um einen allgemeinbildenden Abschluss ergänzt werden, wie dies z. B. in Schleswig-Holstein in dem Konzept „Berufsschulabschluss mit Fachhochschulreife“ der Fall ist. Generell gilt aber auch hier, dass die zusätzliche zeitliche Belastung nicht unwesentlich ist und meist die Schulzeit um mindestens ein Jahr

verlängert. Vor dem Hintergrund der Diskussion um die Abschaffung des 13. Schuljahres und der mangelnde Akzeptanz der doppelqualifizierten Abschlüsse durch die Wirtschaft sind diese abzulehnen.

Unter diesen Aspekten machen im **Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig** - weder berufliche Teil- noch Vollqualifikationen Sinn. Neben der von der KMK vorgeschriebenen Schulzeitverlängerung um ein Jahr, die bei ausreichender wirtschaftlicher Akzeptanz des Abschlusses noch tolerierbar wäre, da letztlich zwei Ausbildungsjahre „eingespart“ werden, führen Doppelqualifikationen in der Tendenz zur stärkeren Vermittlung von Allgemeinbildung.

Besonders berufliche Teilqualifikationen weisen ein weiteres, grundlegendes Problem auf: „Unterschiede zwischen einem auf Integration gerichteten berufsorientierenden Curriculum und einem auf anrechenbare berufliche Teilleistungen gerichteten Curriculum werden meistens nicht erkannt bzw. angesprochen; die Spannung zwischen diesen beiden Zielen bleibt dadurch curricular unbearbeitet.“ (Dauenhauer/Kell 1990, 129) Selbst bei der zusätzlichen Vermittlung von beruflichen Teilqualifikationen muss die Ausgangssituation der Lehrenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - beachtet werden. Wie bereits in Abschnitt 5.2.1 dargestellt wurde, ist der Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für das Fachgymnasium das allgemeinbildende Schulwesen, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und der Berufswahlkompetenz, die zur Zeit allerdings nur schwach ausgeprägt sind (siehe auch Unterkapitel 3.1).

Die Analysen von Dauenhauer/Kell heben hervor, dass doppelqualifizierende Abschlüsse nur für Jugendliche geeignet sind, die „eine relativ stabile Berufsmotivation und eine mindestens durchschnittliche Leistungsfähigkeit“ (Dauenhauer/Kell 1990, 125) besitzen. Obwohl letztere die Aufnahmevoraussetzung für das Fachgymnasium ist und damit von den „Zubringerschulen“ bescheinigt wurde, wird sie von vielen Lernenden bislang nicht erreicht. Selbst wenn nur ein Viertel der Lernenden in den Fachgymnasien Defizite in beiden o. g. Bereichen aufweisen sollte, führt dies schon zu unterrichtlichen Problemen. Letztlich gilt: „Berufsausbildung und Berufsvorbereitung gehen von unterschiedlichen Voraussetzungen in der Berufsorientierung und in der Berufswahlfähigkeit der Jugendlichen aus. Wenn die Wahl des Bildungsgangs nicht auf der Basis einer gut vorbereiteten und begründeten Ausbildungsberufswahl erfolgt, sondern die Berufsorientierung von Jugendlichen erst im Bildungsgang zu leisten ist, kann die Entwicklung einer Berufsidentität in dem Bildungsgang auf Schwierigkeiten stoßen und die Berufsmotivation für die hohen Lernanforderungen nicht stark oder dauerhaft genug sein.“

Berichte über Belastungen und Lernschwierigkeiten der Jugendlichen verweisen auf dieses Strukturproblem als eine Ursache, das jedoch nicht genauer untersucht wurde. Dem Problem wird kaum durch Selektionen nach Notendurchschnitten oder Verlängerung der Lernzeit beizukommen sein. Solange es nicht grundlegend durch eine vorberufliche Bildung im Sekundarbereich I für alle Schüler beseitigt wird, können am ehesten kompensatorische Maßnahmen wie verstärkte Berufsberatung, besondere Gestaltung der Eingangsphase in den Schulen des Sekundarbereichs II als Berufso-

rientierungs- und -findungsphase und berufsmotivationsfördernde Maßnahmen im Bildungsgang, vor allem durch Betriebserkundungen und -praktika, helfen.“ (Dauenhauer/Kell 1990, 124)

↳ Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Vergabe einer Doppelqualifikation für die Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - abzulehnen ist. Alle doppelqualifizierenden Abschlüsse haben mit zeitlichen und Akzeptanz-Problemen zu kämpfen. Ein Grund dürfte darin liegen, dass im Gegensatz zum österreichischen Schulsystem in Deutschland die strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung nicht überwunden wurde. Aus pädagogischer Sicht spricht gegen die Doppelqualifikation die zeitliche Belastung und besonders die Annahme, dass die Persönlichkeitsbildung der am Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - interessierten Lernenden nicht gesteigert würde. Aus bildungssystematischer Sicht sind Doppelqualifikationen für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - abzulehnen, weil Fachgymnasien ihren Standort zunächst über die Persönlichkeitsbildung und die Berufsvorbildung bestimmen und die ökonomische Bildung für die Lernenden in erster Linie einen neuen Motivationsschub liefern sollte.

Auf die in der Überschrift zu diesem Unterkapitel gestellte Frage, ob das Zertifikat des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - eine Äquivalenz- oder Allokationsfunktion hat, muss daher geantwortet werden, dass es keine der beiden Extrempositionen einnehmen sollte. Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sollte seine Gleichwertigkeit zum allgemeinbildenden Abschluss behalten und ein berufsvorbildendes Profil über den ökonomischen Bereich aufbauen. Gegen die Vergabe einer Doppelqualifikation spricht in erster Linie das geringe und sehr heterogene Leistungsniveau der Lernenden.

6 Gestaltung einer profilgebenden fachgymnasialen ökonomischen Bildung

Mit dieser Arbeit sollte die im ersten Kapitel beschriebene **These** bestätigt werden, dass die Wirtschaftsbildung der Absolventinnen und Absolventen des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - weder den bildungspolitischen noch den beschäftigungsbereichsbezogenen Anforderungen der heutigen Zeit entspricht.

Im zweiten Kapitel wurde dargestellt, dass gesellschaftliche Veränderungen und ein Wandel im Bildungsverständnis stets auch Einfluss auf die unterrichtliche Gestaltung der fachgymnasialen Wirtschaftsbildung genommen haben. Generell ist für die kaufmännischen Vollzeitberufsschulen die Veränderung von der Ausbildung in kaufmännischen Tätigkeiten über die Betriebswirtschaftslehre zur Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftspolitik erkennbar. Neben diesen inhaltlichen Verlagerungen wurden auch neue Organisationsformen eingeführt. Die letzte große organisatorische Umgestaltung der Fachgymnasien erfolgte durch die gymnasiale Oberstufenreform von 1972. Deren einengende Strukturvorgaben haben dazu beigetragen, dass an den Inhalten und Strukturen der ökonomischen Bildung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - in den letzten Jahrzehnten keine größeren Veränderungen durchgeführt wurden.

Im dritten Kapitel wurden die **Ziele** einer neuen profilgebenden Wirtschaftsbildung für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - entwickelt. Sie leiten sich aus den Veränderungen in den Lebenssituationen und dem Verhalten der Jugendlichen, der Arbeits- und Berufswelt sowie den Wirtschaftswissenschaften ab. Kamen in der Vergangenheit häufig hochmotivierte Lernende nach dem Abschluss einer Berufsausbildung in das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -, um mit der Fachhochschul- oder Hochschulreife einen beruflichen Aufstieg zu verwirklichen, so sind es heute überwiegend Realschülerinnen und -schüler, die keine berufliche Orientierung entwickelt haben, ohne Ausbildungsvertrag in ihrem „Traumberuf“ geblieben sind, und in steigender Zahl auch Jugendliche, die Probleme mit der deutschen Sprache haben, weil z. B. die Eltern Aussiedler oder ausländischer Herkunft sind. Auf diese Lernenden reagiert das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - im profilgebenden Leistungskurs mit der Vermittlung einer wissenschaftlichen Volkswirtschaftslehre, die einen funktionenorientierten betriebswirtschaftlichen Anteil hat und mit einem Pflichtgrundkurs „Rechnungswesen“, dessen Inhalte sich an einer veralteten kaufmännischen Buchhaltungs- und Kostenrechnungssystematik ausrichten.

Eine profilgebende Wirtschaftsbildung sollte die Lernenden mit einer Bildung ausstatten, die die oben beschriebenen Defizite in der Persönlichkeitsentwicklung und im fachlichen Bereich beseitigt. *Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sollte den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einsichten und Werthaltungen in der Berufsvorbildung und über komplexe ökonomische Systeme an Beispielen aus der kaufmännisch-verwaltenden Arbeits- und Berufswelt ermöglichen. Zur Erreichung dieser Ziele müssen die zu vermittelnden Unterrichtsinhalte und die Organisationsstruktur überarbeitet werden.*

Die notwendigen Veränderungen im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sind im vierten und fünften Kapitel in fünf Unterkapiteln dargestellt worden. Die drei inhalts- und zwei organisationsbezogenen „Bausteine“ wurden in den Überschriften der Unterkapitel durch ein erläuterndes Begriffspaar weitergehend konkretisiert. Während der zuerst genannte Begriff immer eine enge Auslegung des jeweiligen Bausteins beinhaltet, wird durch den zweiten Begriff ein weites Verständnis beschrieben. Diese Art Vorgehensweise hat den Vorteil, dass alle Erkenntnisse in den erziehungswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Teilgebieten berücksichtigt werden können. Sie hat aber auch den Nachteil, dass durch einseitige Betrachtungsweisen der Blick für das Ganze verloren geht. Daher liegt in diesem abschließenden Kapitel der Schwerpunkt in der zusammenfassenden und verknüpfenden Beschreibung der Arbeitsergebnisse.

Berufliche oder Allgemeine Bildung? Unter Beachtung der oben beschriebenen Ziele ist das Bildungsverständnis der Ausgangspunkt für eine Reform der ökonomischen Bildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -. Wolfgang Klafki wies bereits in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts darauf hin, dass konkrete Bildungsinhalte für den Unterricht längerfristig nur schwer fixierbar sind. Auch über Ersatzbegriffe und -strukturen, wie z. B. die Lernzieltaxonomien sowie unterschiedliche Qualifikations- und Kompetenzbegriffe, konnte das Problem der Entwicklung eines praktikablen didaktischen Unterrichtskonzeptes bisher ebenfalls nicht gelöst werden. Die neusten Lehrplanstrukturen, die ökonomische Inhalte zunächst durch die Festlegung von Kernproblemen, Kompetenzen und Projektstunden bestimmen, können die Situation nicht verbessern, da sie keinen Bezug auf das ökonomisch Bildende des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - nehmen.

Nach dem traditionellen inhaltlich-organisatorischen Bildungsverständnis gelingt die Bildung der Lernenden, wenn die ökonomischen und die fachunabhängigen Inhalte angegeben werden und/oder wenn das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - als Schultyp im Bildungssystem eingeordnet werden kann. Tritt man an das Problem der Festlegung der fachgymnasialen ökonomischen Bildung unter pädagogisch-psychologischen Gesichtspunkten heran, so werden die ökonomischen und fachunabhängigen Inhalte stärker unter dem Aspekt der *Transferwirkung* analysiert. Hieraus ergibt sich die Frage, welche Formen des Wissens, Denkens und Handelns zu vermitteln sind, damit sie in neuen und vielleicht auch anderen Situationen eingesetzt werden können. Bei dieser Betrachtungsweise ist eine strikte Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung nicht mehr möglich, weil sich gerade auch kaufmännische Unterrichtsinhalte durch eine hohe Transferwirkung auszeichnen. Es sollte daher die Forschung darüber intensiviert werden, welche Inhalte des ökonomischen Bereichs bei den Lernenden eine hohe Transferwirkung erreichen. Durch diesen Wechsel in der Betrachtungsperspektive gelingt es, die in dem Begriffspaar „Berufliche und Allgemeine Bildung“ steckende Separierung von Bildungsbereichen aufzulösen und sich auf das Problem zu konzentrieren, wie die Auswahl von Lerninhalten und der Ablauf von Lernprozessen unter dem Transferaspekt optimiert werden können.

Berufs- oder Berufswahlvorbereitung? Es sollte deutlich geworden sein, dass das Fachgymnasium die erheblichen Defizite in der Berufsvorbildung abbauen muss. Dabei kann weitgehend auf die Erkenntnisse der Berufswahlforschung und ansatzweise auch auf die didaktischen Konzepte der

allgemeinbildenden Schulen zurückgegriffen werden. Solange keine speziellen Forschungsergebnisse zur Berufswahl von Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - vorliegen, sollte Bußhoffs komplexes Modell, das die gesellschaftsorientierten und individuumorientierten Berufswahltheorien miteinander verbindet, prozessorientiert ist und den Schwerpunkt bei Hilfestellungen in den Phasen des beruflichen Übergangs sieht, die theoretische Fundierung bilden. Darauf aufbauend, sollten die stufendidaktischen Ansätze von Ermert/Friedrich und Dibbern so verändert und erweitert werden, dass sie der speziellen Situation der Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - gerecht werden. Hierbei gilt es, die besondere Zusammensetzung der Lernenden des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - zu berücksichtigen und die bereits in den Realschulen durchgeführte Berufswahlvorbereitung zu ergänzen und nicht zu wiederholen.

Den Lernenden sollte die Gelegenheit geboten werden, ihre Berufswahlkompetenz kontinuierlich und nicht durch episodenhafte Sonderkurse zu steigern. Die berufsvorbildenden Maßnahmen erstrecken sich auf die *drei Kernbereiche berufsvorbildender Schulunterricht, Realkontakte und Unterstützungsaktivitäten durch die Berufsberatung der Arbeitsämter*. In allen Kernbereichen sollte die Berufsvorbildung in kooperativer Form erfolgen. Das bedeutet für den berufsvorbildenden Schulunterricht, dass dieser einem Fach zugeordnet und im Lehrplan dieses Faches nicht nur sporadisch sowie ohne Bezug zum Fach ausgewiesen wird. Die Beziehungen zu den Unternehmen und Hochschulen, also die sogenannten Realkontakte, sollten ausgebaut und die Zusammenarbeit mit der Berufsberatung der Arbeitsämter müsste intensiviert werden. Ein verbessertes fachgymnasiales Schulprofil ist aber nur möglich, wenn diese drei *Kernbereiche inhaltlich und zeitlich aufeinander abgestimmt* werden.

Berufsvorbildung ist im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - hauptsächlich eine Berufswahlvorbereitung. Wenn man als Persönlichkeitsbildung auch die Entwicklung von Arbeitstugenden versteht, dann ist sie auch Berufsvorbereitung. Die praktische Umsetzung sollte daher in einem Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Polen stattfinden.

Fachwissenschaften oder Wirtschaftspraxis? Die veränderten Zielsetzungen, die neue Betrachtungsperspektive von Bildung und die erweiterten Anforderungen an die Berufsvorbildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - lassen die Notwendigkeit einer neuen Wirtschaftsbildung deutlich werden. Diese sollte vom *Paradigma der vierfachen Anbindung der Wirtschaftsdidaktik* ausgehen. Entsprechend den im dritten Kapitel festgelegten Zielen des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - sollte zunächst eine getrennte *Betrachtung unter der pädagogischen und der ökonomischen Perspektive* erfolgen. Zusätzlich werden eine *erziehungstheoretische und -praktische Ebene* unterschieden. Diese differenzierte Denkweise hat die Funktion, die Erkenntnisse der Wissenschaften auf Erfordernisse der Unterrichtspraxis anzupassen und die bestehende Kluft zwischen beiden Betrachtungsebenen zu verringern.

Von der erziehungstheoretischen Seite nähern wir uns der Erziehungspraxis durch Klafkis *kategorialen Bildungsansatz*, der durch die von Kruber beschriebenen *Leitfragen* ergänzt wird. Für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - sind in beiden Ansätzen berufsvorbildende und betriebs-

wirtschaftliche Problemstellungen einzufügen. Die Verbindung der erziehungspraktischen mit der - theoretischen Seite wird durch die Beschreibung von *Grundstrukturen für die Entwicklung eines Lehrplans* hergestellt.

Der Lehrplan des profilgebenden Bereichs des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - muss eine komplexe Wirtschaftsbildung vermitteln, die über eine wissenschaftsorientierte Volkswirtschaftswirtschaftslehre sowie eine kaufmännische Betriebswirtschaftslehre hinausgeht und die Berufswahlvorbereitung sowie die Arbeits- und Berufswelt berücksichtigt. *Diese Wirtschaftsbildung wird hier als ökonomische Bildung bezeichnet.* Eine ökonomische Bildung kann den Lernenden, aber auch den Lehrenden nur vermittelt bzw. verdeutlicht werden, wenn der Lehrplan vertikal strukturiert ist und die von Aebli bereits beschriebenen Problem-, Theorie- und Anwendungsfelder berücksichtigt. Da die Lehrplan- und Unterrichtsstruktur nicht zu weit voneinander abweichen sollten, sind für die Lehrenden fachliche und methodische Erläuterungen sinnvoll. Für den grundlegenden Lehrplanaufbau eignet sich eine fachliche Struktur, die sich am Schalenmodell, d. h. vom wirtschaftenden Individuum über die Unternehmen zur Weltwirtschaft orientiert. Der Unterrichtsgang sollte auch ein wiederholendes (spiralförmiges) Lernen ermöglichen. Mit steigender Jahrgangsstufe sollte ein themenbezogenes „Durchbohren“ der Schalen von außen nach innen erfolgen, d. h. von Weltwirtschaftsproblemen zu den individuellen Auswirkungen, damit das Ziel, die Vermittlung der Komplexität von ökonomischen Systemen deutlich wird und die Transferrate des Erlernen steigt. Die hier beschriebene ökonomische Bildung sollte Inhalte der Fachwissenschaften mit denen der Wirtschaftspraxis verknüpfen.

Fach- oder Lernbereichsorientierung? Durch die Einführung des gymnasialen Kurssystems wurde eine Gleichwertigkeit der bildenden Fächer angestrebt. Dabei sollte durch die Schaffung von Aufgabenfeldern und Kurswahlregeln die Gleichwertigkeit der gymnasialen Abschlüsse sichergestellt werden. Sowohl der fachgymnasiale Fächerkanon als auch der in den letzten Jahrzehnten immer wieder veränderte Regelkanon konnten aber nicht die Probleme bei der inhaltlichen Gestaltung der Grund- und Leistungskurse beseitigen.

In der Pädagogik und Wirtschaftsdidaktik besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass die geforderte Bildung in der Persönlichkeit und im Ökonomischen nur verwirklicht werden kann, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, komplexe Fragestellungen über einen größeren zusammenhängenden Zeitraum zu bearbeiten. Während man in den allgemeinbildenden Gymnasien diese Ziele durch die Einführung von Projektkursen verwirklichen will, gehen die Berufsschulen den Weg über die inhaltliche Systematisierung von beruflichen Aufgaben in Lernfeldern.

Die Persönlichkeitsentwicklung und die ökonomische Bildung der Lernenden können im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - nur gefördert werden, wenn zunächst die ökonomisch bildenden Inhalte bestimmt werden. In der Pädagogik bestehen keine Zweifel darüber, dass Unterricht gefächert anzubieten ist und dass im jeweiligen Fach die neueren zeitaufwendigen schüleraktiven Unterrichtsmethoden (z. B. die Projektmethode) vermehrt einzusetzen sind. Das dabei auftretende Zeitproblem kann nur gelöst werden, wenn die *Gesamtzahl der Fächer reduziert wird und alle Fächer etwas zum*

Schultypprofil beitragen. In den allgemeinen Gymnasien hat die Reorganisation der Kursstruktur bereits zu profilierten Schultypen geführt.

Da die Fachgymnasien - wirtschaftlicher Zweig - im Vergleich zu den allgemeinbildenden Gymnasien nur eine geringe Zahl von Lernenden aufweisen, scheint eine tiefergehende Profilierung in eine Variante, die verstärkt auf die Aufnahme eines Studiums im kaufmännisch-verwaltenden Bereich vorbereitet, und daneben eine zweite, die auf die unmittelbare Aufnahme eines Ausbildungsberufes vorbereitet, wenig sinnvoll. In den Fachgymnasien sollte eine Auflösung oder erhebliche Zurückführung des Kurssystems erfolgen. Denkbar wäre, dass die profilgebenden Fächer bei gleichbleibender Stundenzahl zusammengefasst würden. Im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - würde die Zusammenfassung von „Wirtschaftstheorie und -politik“ mit „Rechnungswesen“ die Möglichkeit geben, die oben beschriebene ökonomische Bildung zu vermitteln. Bei unveränderter Wochenstundenzahl hätten die zukünftigen Fachlehrer die Zeit, die Projektmethode im Unterricht einzusetzen. Da die in dieser Arbeit beschriebene ökonomische Bildung auch die Berufsvorbildung beinhaltet, könnte diese zunächst einen großen Anteil einnehmen, der in den beiden folgenden Schuljahren problemlos durch einen steigenden Anteil an wirtschaftsbezogener Bildung ersetzt würde.

Auch bei den Fächern, die nicht zum ökonomischen Bereich gehören, wie z. B. Deutsch und Literatur, sollte über eine Zusammenführung nachgedacht werden. Zusätzlich sollten diese Fächer mit ökonomiebezogenen Inhalten durchtränkt werden. Insgesamt muss das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - seine Unterrichtsorganisation so verändern, dass bei einer verringerten Fächerzahl in den Fächern Strukturen entwickelt werden, die nach Lernbereichen systematisiert werden.

Äquivalenz- oder Allokationsfunktion? Die ökonomische Bildung des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - muss ihr Profil zwischen der Wirtschaftsbildung der allgemeinen Gymnasien und der Berufsoberschule entwickeln. Es ergibt sich die Frage, welche weiteren Möglichkeiten genutzt werden könnten, um die ökonomische Bildung im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - noch attraktiver zu machen. Dabei spielt die Diskussion um den Abschluss eine entscheidende Rolle. Wenn das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - im bestehenden Bildungssystem erhalten bleiben soll, dann muss es auch weiterhin die „Berechtigung“ der Allgemeine Hochschulreife erteilen, d. h. es darf kein Schultyp ohne Berechtigung (Allokationsmodell) werden, da das deutsche Bildungssystem durch die Abschlüsse strukturiert wird.

Weil das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - dem berufsbildenden Schulwesen zugeordnet wird, könnte darüber hinaus eine berufliche Teil- oder Vollqualifikation vermittelt werden. Für die schulische Umsetzung der Doppelqualifikation wäre die Integration der in dieser Arbeit beschriebenen ökonomischen mit der berufsqualifizierenden Bildung am besten geeignet. Nun hat aber u. a. der von Blankertz betreute Modellversuch der Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen gezeigt, dass eine Integration der Inhalte kaum möglich ist. Daher wäre die andere Möglichkeit, den Abschluss des Fachgymnasiums - wirtschaftlicher Zweig - mit einem Abschluss in einem kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberuf gleichzustellen (Äquivalenzmodell).

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Gleichwertigkeit der beschriebenen ökonomischen Bildung mit einer beruflichen Bildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich nicht gegeben ist und auch alle Modellversuche beides zu kombinieren, letztlich an der Zusammensetzung der Lernenden im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - scheitern. Doppelqualifikationsansätze erfordern Lernende, die ihre erste berufliche Orientierung bereits abgeschlossen haben und überdurchschnittliche Leistungen aus den Schulfächern der allgemeinbildenden Schulen mitbringen, da von den Lernenden ein wesentlich höherer Arbeitsaufwand erwartet werden muss. In Deutschland dürfte die „Anreicherung“ der ökonomischen Bildung um einen zweiten Abschluss auch wenig Erfolg haben, da die Einstellungschancen durch die Wirtschaft bestimmt werden und diese bisher Berufsabschlüssen in Vollzeitschulen kritisch gegenüber steht.

Wenn das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - in Schleswig-Holstein an die große Tradition der mitteleuropäischen Wirtschaftsoberschulen und Handelsakademien anknüpfen will, müssen die Unterrichtsinhalte im ökonomischen Bereich überarbeitet werden. Aber erst wenn diese mit Strukturveränderungen einhergehen, kann sich ein prägendes Schultypprofil entwickeln.

LITERATURVERZEICHNIS

- ACHTENHAGEN, F. (1984): Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts, Opladen
- ACHTENHAGEN, F. (1991): Bemerkungen zu einigen Herausforderungen für die kaufmännische Berufsbildung - verbunden mit einigen Hinweisen, wie ihnen begegnet werden sollte, in: *Wirtschaft und Erziehung* 43. Jg., Heft 6, S. 194-197
- ACHTENHAGEN, F. (1996 a): Situationsorientierung als Beitrag zur fachdidaktischen Innovation, in: Fortmüller R./Aff, J. (Hrsg.): *Wissenschaftsorientierung und Praxis-bezug in der Didaktik der Ökonomie*. Festschrift Wilfried Schneider, Wien, S. 23-42
- ACHTENHAGEN, F. (1996 b): Zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs, in: Beck, K., u. a. (Hrsg.): *Berufserziehung im Umbruch*, Weinheim, S. 239-261
- ACHTENHAGEN, F. (1998): Das kaufmännische Schulwesen zwischen Tradition und Fortschritt, in: *Wirtschaft und Erziehung* 50. Jg., Heft 7-8, S. 230-238
- ACHTENHAGEN, F./JOHN, E. G. (1992) (Hrsg.): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*, Wiesbaden
- ACHTENHAGEN, F./TRAMM, T., u. a. (1992): *Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*, Wiesbaden
- ACKERMANN, P., u. a. (1994): *Politikdidaktik kurzgefaßt. Dreizehn Planungsfragen für den Politikunterricht*, Schwalbach/Ts.
- ADOLPHS, L. (1942): *Die deutsche Wirtschaftsoberschule*, Eberswalde
- AEBLI, H. (1987): *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Stuttgart
- AEBLI, H. (1993): *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*, 7. Auflage, Stuttgart
- AFF, J. (1996): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug (Situationsorientierung) als curriculare und fachdidaktische Herausforderungen für kaufmännische Sekundarschulen, in: Fortmüller, R./Aff, J. (Hrsg.): *Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie*. Festschrift Wilfried Schneider, Wien, S. 343-371
- AFF, J. (1997): Die Wirtschaftsdidaktik im Spiegel unterschiedlicher betriebswirtschaftlicher Ansätze, in: Aff, J./Wagner, M. (Hrsg.): *Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik*, Wien, 11-49
- ALBERS, H.-J. (1987): *Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts*, Köln
- ALBERS, H.-J. (1994): *Abiturientenausbildung in beruflichen Schulen und Betrieben*, in: Sommer, K.-H. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Forschung und Lehre. Dokumentation der Festveranstaltung am 30. April 1993 anlässlich des 20jährigen Bestehens des Lehrstuhls für Berufspädagogik der Universität Stuttgart und aktuelle Beiträge von Stuttgarter Absolventen der Berufspädagogik*, Esslingen

- ALBERS, H.-J. (1995) (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach
- ALBERS, H.-J. (1997): Bildung und Weiterbildung - technischer Fortschritt und Qualifikation, in: May, H. (Hrsg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung, 3. überarb. und erw. Aufl., München, S. 229-243
- AMMEN, A. (1994): Der Beruf, in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 3. Jg., Heft 12, S. 7-11
- ALEX, L./STOOß, F. (1996) (Hrsg.): Berufsreport. Daten, Fakten, Prognosen zu allen wichtigen Berufen. Der Arbeitsmarkt in Deutschland - das aktuelle Handbuch, Berlin
- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, Reinbek
- ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (1995) (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen
- BACKES-HAASE, A. (1998): Wirtschaftsberufliche Bildung in der spätmodernen Gesellschaft. Das „Theorie-Praxis-Problem“ als Problem mehrdimensionaler System-Umwelt-Beziehungen wirtschaftsberuflicher Bildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Band, Heft 1, S. 23-36
- BAUMGARDT, J. (1979): Beruf und Bildung als wissenschaftliches Problem, in: Müllges, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 2, Düsseldorf, S. 147-203
- BAUMGARDT, J. (1988): Allgemeinbildung - Wirtschaftsbildung, in: Becker, M./Pleiß, U. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik im Spektrum ihrer Problemstellung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Joachim Peege, Baltmannsweiler, S. 49-67
- BECK, H. (1993 a): Schlüsselqualifikationen - Bildung im Wandel, Darmstadt
- BECK, H. (1993 b): Schlüsselqualifikationen aus schulischer Sicht in: arbeiten + lernen/Wirtschaft 3. Jg., Heft 10, S.6-11
- BECK, K. (1993): Dimensionen der ökonomischen Bildung. Meßinstrumente und Befunde, Nürnberg
- BECK, K. (1997): Allgemeine Wirtschaftsbildung an kaufmännischen Schulen - Didaktische Grundlagen und empirische Befunde, in: Schanz, H. (Hrsg.): Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen, Reutlingen S. 48-73
- BECK, K./KRUMM, V. (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT), Göttingen
- BEINKE, L. (1987): Modellvorschlag zum Berufswahlunterricht, (Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, Vorträge/Berichte/Texte, Heft 45), Köln
- BEINKE, L. (1992): Berufswahlunterricht, Bad Heilbrunn
- BEINKE, L. (1996 a): Jungen und Mädchen haben ungleiche Berufschancen, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 48. Jg., Heft 6, S. 169-175
- BEINKE, L. (1996 b): Synopse: Bundesländervergleich bei der Studien- und Berufswahlvorbereitung in Gymnasien unter besonderer Berücksichtigung der Sekundarstufe II, Gießen
- BEINKE, L. (1996 c): Wer liefert den Jugendlichen in der Berufsorientierung die wichtigen Informationen?, in: Der Ausbilder, 44. Jg., Heft 10, S. 184-191

- BEINKE, L. (1997 a): Einführung und Übersicht über Berufswahltheorien, in: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt, 16. Jg., Heft 4, S. 14-21
- BEINKE, L. (1997 b): Was erwarten junge Menschen von der Berufswahl?, in: Der Ausbilder, 45. Jg., Heft 8, S. 151-156
- BEINKE, L. (1999 a): Berufsorientierung, eine Aufgabe auch für das Gymnasium, in: Wirtschaft und Berufserziehung, 51. Jg., Heft 1, S. 19-24
- BEINKE, L. (1999 b): Berufswahl. Der Weg zur Berufstätigkeit, Bad Honnef
- BEINKE, L. (1999 c): Nutzen die Betriebe die Möglichkeiten bei der Berufswahl richtig?, in: Der Ausbilder, 47. Jg., Heft 1, S. 4-7
- BEINKE, L./RICHTER, H./SCHULD, E. (1996): Bedeutsamkeit der Betriebspraktika für die Berufsent-scheidung, Bad Honnef
- BEINKE, L./WASCHER, U. (1993): Unterrichtsthema Berufswahl -Didaktik und Methodik- ein Handbuch für den Berufswahlunterricht in allen Schulformen mit 19 Abbildungen und ausgewählten Vorschlägen zu weiterer Literatur, Darmstadt
- BERKE, R. (1957): Die Wirtschaftsoberschulen der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart
- BERKE, R., u. a. (1985) (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Bildungswesen, Darmstadt
- BERTELSMANN STIFTUNG, HEINZ NIXDORF STIFTUNG, LUDWIG-ERHARD-STIFTUNG (1999) (Hrsg.): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien, Gütersloh
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied
- BILLER, K. (1994): Bildung- integrierender Faktor in Theorie und Praxis. Ein Gesamtkonzept auf sinntheoretischer Grundlage als Antwort auf aktuelle Herausforderungen, Weinheim
- BLÄTTNER, F., u. a. (1960) (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen, Heidelberg
- BLANKERTZ, H. (1975): Bildungstheorie und Ökonomie, in: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen, München, S. 59-72
- BLANKERTZ, H. (1982): Die Sekundarstufe II. Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik, in: Blankertz, H., u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9, Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 1: Handbuch, Stuttgart, S. 321-339
- BLATT, R. (1997): Berufsbildung in Abhängigkeit von den geistigen Strömungen der Zeit: 50 Jahre deutsche Berufsbildungspolitik nach 1945, in: Wirtschaft und Erziehung, 49. Jg. Heft 7-8, S. 219-227
- BÖNSCH, M. (1991): Variable Lernwege - Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden - Paderborn
- BÖTTCHER, W., u. a. (1988): Zwischen Studium und Beruf - Soziale Selektion beim Übergang zur Hochschule, in: Rolff, H.-G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 5, Weinheim, S. 103-130
- BOJANOWSKI, A. (1996): Modelle zur Doppelqualifikation, in: Dederling, H. (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung, München, S. 533-559

- BOKELMANN, H. (1968): Zur Wirtschafts- und Sozialkunde am Gymnasium, in: Röhrs, H. (Hrsg.): Der Bildungsauftrag des Gymnasiums, Frankfurt a. M.
- BOKELMANN, H. (1975): Sozialökonomische Bildung an Gymnasien - Perspektiven zur didaktischen Planung und Effektivitätskontrolle, in: Kutscha, G. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen, München, S. 123-139
- BREMER, R. (1996) (Hrsg.): Doppelqualifikation und Integration beruflicher und allgemeiner Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Modellversuche zur beruflichen Bildung Heft 40, Bielefeld
- BRÖRING, A. (1963): Das Übungskontor, in: Löbner, W., u. a. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt, S. 324-332
- BROWN, D./BROOKS, L. U. A. (1994): Karriere-Entwicklung, Stuttgart
- BRUCHHÄUSER, H.-P. (1989): Kaufmannsbildung im Mittelalter. Determinanten des Curriculums deutscher Kaufleute im Spiegel der Formalisierung von Qualifizierungsprozessen, Köln
- BRUMMACK, F.-W. (1993): Lernen in dieser Zeit. Erfahrungen, Ergebnisse, Erwartungen für die öffentliche Schule, (Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule, IPTS-Schriften Band 18), Kiel
- BÜCHEL, F./WEIBHUHN, G. (1995): Bildungswege und Berufseintritt im Wandel. Mittelfristige Entwicklungen und sozio-ökonomische Bestimmungsfaktoren der Bildungsnachfrage und der Übergangsmuster zwischen beruflichen Ausbildungsformen in Deutschland, Bielefeld
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (1992) (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Ausgabe 1992, Nürnberg
- BUNDESFACHGRUPPE FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG (1988) (Hrsg.): Ökonomische Bildung -Aufgabe für die Zukunft, Bergisch Gladbach
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (1998 a): Delphi-Befragung 1996 / 1998. Abschlußbericht zum „Bildungs-Delphi“. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, München
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (1998 b): Delphi-Befragung 1996 / 1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ – Endbericht -, München
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (1998 c): Delphi-Befragung 1996 / 1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ – Integrierter Abschlußbericht -, München
- BUBHOFF, L. (1989): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung, Stuttgart
- BUBHOFF, L. (1998): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung, in: Zihlmann, R. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis, Zürich, S. 9-84
- CLEMENT, R./TERLAU, W. (1998): Grundlagen der Angewandten Makroökonomie. Eine Verbindung von Makroökonomie und Wirtschaftspolitik, München

COHRS, H. u. a. (1996): Beruf und Berufswahl – Bericht über eine Umfrage bei Schülern im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit, München

DAHEIM, H. J. (1970): Der Beruf in der modernen Gesellschaft, 2. Auflage Köln

DAHRENDORF, R. (1956): Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 8. Jg., S. 540-568

DAUENHAUER, E. (1969): Kategoriale Didaktik, Rinteln

DAUENHAUER, E. (1978): Didaktik der Wirtschaftslehre, Paderborn

DAUENHAUER, E. (1994) (Hrsg.): Wirtschaftliche Aufklärung. Kernwissen und Struktureinsichten einer zeitgemäßen Wirtschaftsbildung, Band 1, fünfte Auflage, Landau

DAUENHAUER, E. (1996): Berufsbildungspolitik, zweite, völlig überarbeitete Auflage, Münchweiler

DAUENHAUER, E. (1997 a): Berufspolitik. Aufklärung und Gestaltung in der nachmodernen Berufswelt, fünfte Auflage, Münchweiler

DAUENHAUER, E. (1997 b): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung, Band I, Münchweiler

DAUENHAUER, E./KELL, A. (1990): Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. Bericht über eine Auswertung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Materialien zur Bildungsplanung, Band 21, Bonn

DEDERING, H. (1994): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre, München

DEHNBOSTEL, P. (1988): Grundbildung zwischen Schule und Beruf. Zur Bildungstheorie von historischen, beruflichen und gymnasialen Grundbildungskonzepten, Stuttgart

DEHNBOSTEL, P. (1996): Doppelqualifizierende Bildungsgänge oder beruflicher Bildungsweg?, in: Bremer, R. (Hrsg.): Doppelqualifikation und Integration beruflicher und allgemeiner Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Modellversuche zur beruflichen Bildung Heft 40, Bielefeld, S. 167-180

DEHNBOSTEL, P./HEURSEN, G./SATTLER, G. (1985) (Hrsg.): Bildung und Beruf. Zur Stellung der allgemeinbildenden Fächer in berufsbildenden Schulen, Königstein/Ts.

DERBOLAV, J. (1957): Wesen und Formen der Gymnasialbildung. Ein Beitrag zur Theorie der Wirtschaftsoberschule, Bonn

DERBOLAV, J. (1975): Die Selbstbegründungsversuche des „Wirtschaftsgymnasiums“ in kritisch weiterführender Betrachtung, in: Kutscha, G.: Ökonomie an Gymnasien. Ziele; Konflikte, Konstruktionen, München

DERBOLAV, J. (1983): Grundbildung, in: Blankertz, H., u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 2: Lexikon, S. 276-284, Stuttgart

DER KULTUSMINISTER (1983): Lehrplan, Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik, Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -, Kiel

- DER KULTUSMINISTER (1985): Lehrplan, Rechnungswesen, Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -, Kiel
- DEUTSCHE SHELL (2000) (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Band 1 u. 2, Opladen
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974) (Hrsg.): Verknüpfung berufs- und studienbezogener Bildungsgänge. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 29, Stuttgart
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG -DIHT- (1996) (Hrsg.): Ökonomische Bildung am Gymnasium. Initiative Wirtschaft und Gymnasium. Sekundarstufe I, Bonn
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIEN AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (1984) (Hrsg.): Berufswahlvorbereitung. Fernstudium, Studienbriefe 1-8, Weinheim
- DIBBERN, H. (1983): Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung, Nürnberg
- DIBBERN, H. (1993): Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung. Ein Studienbuch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen, Baltmannsweiler
- DIBBERN, H. (1996): Stichwort: Berufsorientierung, in: May, H. (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, München, S. 86-88
- DIBBERN, H./KAISER, F.-J./KELL, A. (1974): Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre, Bad Heilbrunn
- DIE MINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (1990) (Hrsg.): Landesverordnung über die Abiturprüfung an Fachgymnasien (FgPVO), Kiel
- DIE MINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, JUGEND UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (1992) (Hrsg.): Handreichungen für Koordinatorinnen und Koordinatoren, Tutorinnen und Tutoren sowie Fachlehrerinnen und Fachlehrer an den Fachgymnasien in Schleswig-Holstein mit den Zweigen Agrarwirtschaft, Sozialwirtschaft, Technik, Wirtschaft, Kiel
- DIE MINISTERIN FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (1999) (Hrsg.): Landesverordnung über die Gestaltung der Fachgymnasien in Schleswig-Holstein (Fachgymnasiumsverordnung - FgVO) vom 16.09.1999, Kiel
- DÖRGE, F.-W. (1988): Curriculum-Bausteine als Instrument ökonomischer Bildung, in: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung (Hrsg.): Ökonomische Bildung - Aufgabe für die Zukunft, Bergisch Gladbach
- DÖRNER, D./VAN DER MEER, E. (1995) (Hrsg.): Das Gedächtnis. Probleme - Trends - Perspektiven, Göttingen
- DOLCH, A. (1971): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, 3. Auflage, Ratingen
- DREES, G./ILSE, F. (1997): Arbeit und Lernen 2000. Berufliche Bildung zwischen Aufklärungsanspruch und Verwertungsinteressen an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Band 1, Herausforderung an die Didaktik, Bielefeld

- DUBS, R. (1968): Das Wirtschaftsgymnasium. Ein Beitrag zu den Problemen eines neuen Mittelschul-typus aus schweizerischer Sicht, Zürich
- DUBS, R. (1985 a): Kleine Unterrichtslehre für den Lernbereich Wirtschaft, Recht, Staat und Gesell-schaft, Zürich
- DUBS, R. (1985 b): Rechnungswesen im Unterricht an Wirtschaftsgymnasien, Diplomhandelsschulen und kaufmännischen Berufsschulen. Ein programmatischer Beitrag, in: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Bd. 79, Heft 5, S.140-149
- DUBS, R. (1992): Der Anfänger-Unterricht in Betriebswirtschaftslehre, in: Achtenhagen, F./John E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden, S. 251-268
- DUBS, R. (1993): Vernetztes Denken im Betriebswirtschaftslehreunterricht, in: Schneider, W. (Hrsg.): Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Festschrift für Hans Krasensky zum 90. Geburtstag, Wien, S. 83-100
- DUBS, R. (1994 a): Volkswirtschaftslehre. Eine Wirtschaftsbürgerkunde für höhere Schulen, Erwach-senenbildung und zum Selbststudium, 6., vollst. überarb. und erg. Aufl., Bern
- DUBS, R. (1994 b): Wirtschaftslehre (Betriebswirtschaftslehre/ Volkswirtschaftslehre), in: Kell, A./Schanz, H. (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Informationstechni-ken in der kaufmännischen Berufsbildung, Stuttgart, S. 157-167
- DUBS, R. (1995 a): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht, Zürich
- DUBS, R. (1995 b): Ökonomische Bildung in der Schweiz, in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 6. Jg., Heft 20, S. 12-14
- DUBS, R. (1996 a): Curriculare Vorgaben und Lehr-Lernprozesse in beruflichen Schulen, in: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der Berufsbildung, Stuttgart, S. 27-46
- DUBS, R. (1996 b): Fachwissenschaftliche Orientierung als Beitrag zur Didaktik der Wirtschaftswis-senschaften, in: Fortmüller, R./Aff, J. (Hrsg.): Wissenschaftsorien-tierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie. Festschrift Wilfried Schneider, Wien, S. 43-58
- DUBS, R. (1996 c): Unterrichtsvorbereitung. Ein entscheidungs- und lernziel-orientiertes Modell (Neubearbeitung), 3. Auflage, St. Gallen
- DUBS, R. (1997): Allgemeine Fächer an beruflichen Schulen in der Schweiz, in: Schanz, H. (Hrsg.): Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen, Stuttgart, S. 238-252
- DUBS, R. (1998): Berufliches Lernen im Wandel? Aktuelle Entwicklungstendenzen in der Berufsbil-dung, in: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Dokumentation des 3. Forums Berufsbildungs-forschung 1997 an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsfor-schung (BeitrAB214), Nürnberg, S. 11-32
- DUBS, R. (1999): Scaffolding - mehr als ein neues Schlagwort, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95. Band, Heft 2, S. 163-167

- EBERLE, F. (1986): Unterschiede in schulleistungsrelevanten Merkmalen zwischen Wirtschaftsgymnasiasten und Gymnasiasten anderer Maturitätstypen, Bamberg
- EGLOFF, E. (1998 a): Das Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung, in: Zihlmann, R. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis, Zürich, S. 87-102
- EGLOFF, E. (1998 b): Grundlagen der Berufswahlvorbereitung in der Schule, in: Zihlmann, R. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis, Zürich, S. 103-137
- ENGELBRECH, G./REINBERG, A. (1998): Jugendliche. Im Sog der Arbeitsmarkt-Turbulenzen. Erwerbstätigkeit der 14-24jährigen seit 1991 in Westdeutschland drastisch gesunken, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, IABkurzbericht Nr.5 / 30.3.1998, Nürnberg
- ERMERT, J./FRIEDRICH, H. (1990): Berufsorientierung am Gymnasium. Analyse, Dokumentation, Handreichung, Bergisch Gladbach
- ERNST, C. (1997): Berufswahl und Ausbildungsbeginn in Ost- und Westdeutschland. Eine empirisch-vergleichende Analyse in Bonn und Leipzig, Bielefeld
- ERTELT, B.-J./SCHULZ, W. E. (1997): Beratung in Bildung und Beruf. Ein anwendungsorientiertes Lehrbuch, Leonberg
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung in der europäischen Union, zweite Ausgabe, Luxemburg
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Luxemburg
- FAULSTICH, P. (1996): Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Band, Heft 4, S. 366-379
- FLITNER, W. (1961): Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg
- FOBE, K./MINX, B. (1996): Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. Jugendliche in Ost und West an der Schwelle von der schulischen in die berufliche Ausbildung, Nürnberg
- FOCKS, C. (1990): Das Wirtschaftsgymnasium zwischen Bildung und Beruf, in: Wirtschaft und Erziehung, 42. Jg. Heft 6, S. 196-198
- FOCKS, C. (1999): Das Wirtschaftsgymnasium - historische Wurzeln und bildungspolitischer Rang -, in: VLW (Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen Landesverband Schleswig-Holstein e. V.) (Hrsg.): 50 Jahre Wirtschaftsoberschule, Wirtschaftsgymnasium, Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -, Sonderschrift 14, Kiel, S. 5-10
- FORTMÜLLER, R. (1996): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug als komplementäre Prinzipien lernpsychologisch fundierter Lehr-Lern-Arrangements, in: Fortmüller, R./Aff, J.(Hrsg.): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie. Festschrift Wilfried Schneider, Wien, S. 372-400

- FORTMÜLLER, R. (1997): Wissen und Problemlösen. Eine wissenspsychologische Analyse der notwendigen Voraussetzungen für die Bewältigung von (komplexen) Problemen und Konsequenzen für den Unterricht in berufsbildenden Vollzeitschulen, Wien
- FRANKE, H./BUTTLER, F. (1991): Arbeitswelt 2000. Strukturwandel in Wirtschaft und Beruf, Frankfurt a. M.
- FREY, B. S. (1990): Ökonomie ist Sozialwissenschaft. Die Anwendung der Ökonomie auf neue Gebiete, München
- FRIEDRICH, H. (1992): Unterrichtsformen, -methoden und -medien zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen der Realschule, in: Keim, H./Wollenweber, H. (Hrsg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Arbeitsgesellschaft und Qualifikation im Wandel, Köln, S. 391-414
- FRIEDRICH, H. (1994): Berufsorientierung, in: Kruber, K.-P.: Didaktik der ökonomischen Bildung, Baltmannsweiler, S. 104-113
- FRIEDRICH, H. F./MANDL, H. (1992): Lern- und Denkstrategien - ein Problemaufriß, in: Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention, Göttingen, S. 3-54
- GAGEL, W. (1988): Allgemeine Didaktik und politische Fachdidaktik, in: Mickel, W. W./Zitzlaff D. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn, S. 31-34
- GAGEL, W. (1990): Möglichkeiten der Kooperation zwischen Allgemeiner Didaktik und Didaktik des politischen Unterrichts - aufgezeigt am Beispiel der Unterrichtsplanung, in: Keck; R. W./Köhnlein, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse, Bad Heilbrunn, S. 184-198
- GENSICKE, T. (1996): Sozialer Wandel durch Modernisierung, Individualisierung und Wertewandel, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 42/96 vom 11.10.96, S. 3-17
- GEORG, W. (1976): Oberstufentypen wirtschaftswissenschaftlicher Fachrichtung, Stuttgart
- GEORG, W./KUNZE, A. (1981): Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung, München
- GESAMTSCHULE HASPE (1998) (Hrsg.): Profileroberstufe. Schwerpunktbildung - Fachübergreifendes Lernen - Projektarbeit, Essen
- GIESECKE, H. (1998): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern, 3. Auflage, Stuttgart
- GLÖCKEL, H. (1996): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, 3. überarb. u. ergänzte Auflage, Bad Heilbrunn
- GLÖCKEL, H. (1998): Solide Schularbeit. Praxisnahe Theorie – theoriegeleitete Praxis, Bad Heilbrunn
- GRIMM, A. (1998): Praxis der Berufswahlvorbereitung in der Schule, in: Zihlmann, R. (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis, Zürich, S. 164-234
- GRÜNER, G. (1979): Schule und Unterricht im Berufsbildungssystem, in: Müllges, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 2, Düsseldorf, S. 349-375

GUDJONS, H. (1994): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit, 4. Auflage, Bad Heilbrunn

HABEL, W. (1990): Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur Gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts, Köln

HABEL, W., u. a. (1992): Das Gymnasium zwischen Bildungsprogrammen und Realität, in: Rolff, H.-G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 7, Weinheim, S. 93-131

HEGELHEIMER, A. (1986): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Schriftenreihe; Studien zu Bildung und Wissenschaft; 40), Bonn

HEID, H. (1986): Über die Schwierigkeiten berufliche von allgemeinen Bildungsinhalten zu unterscheiden, in: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim, S. 95-116

HELDMANN, W. (1984): Studierfähigkeit. Ergebnisse einer Umfrage, Göttingen

HELDMANN, W. (1986) (Hrsg.): Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Sinn und Ziel wissenschaftspropädeutischer Grundbildung, Düsseldorf

HELLER, K. A. (1983): Abiturientenberatung, in: BLANKERTZ, H., u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 9: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 2: Lexikon, Stuttgart, S. 19-22

HENTIG, H. V. (1980): Die Krise des Abiturs und eine Alternative, Stuttgart

HENTIG, H. V. (1996): Bildung. Ein Essay, München

HERRLING, E./BINDER, K. (1998): Expertenrunde für das Wirtschaftsgymnasium, in: Wirtschaft und Erziehung, 50. Jg., Heft 2, S. 67-70

HILLIGEN, W. (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen; Didaktische Konzeptionen; Unterrichtspraktische Vorschläge, 4. völlig neu bearbeitete Auflage, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 228, Bonn

HILLIGEN, W. (1988): Kategorien als analytische Schlüsselbegriffe strukturierten Lernens, in: Mickel, W. W./Zitzlaff D. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn, S. 34-39

HÖRNER, W. (1993): Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Sekundarbereich II. Reflexionen aus vergleichender Sicht, in: Diepold, P./Kell, A. (Hrsg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft, Heft 11), Stuttgart, S. 41-60

HOLLAND, J. L. (1985): Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environment, New Jersey

HORLEBEIN, M. (1976): Die berufbegleitenden kaufmännischen Schulen in Deutschland (1800-1945). Eine Studie zur Genese der kaufmännischen Berufsschule, Frankfurt a. M.

- HORLEBEIN, M. (1989) (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte der kaufmännischen Berufsbildung, Köln
- HORNSTEIN, W. (1992): Die neue Generation von Auszubildenden. Wie ist sie? Was will sie? Was kann sie?, in: Berufsbildung, Heft 17, S. 7-11
- HORNSTEIN, W. (1990): Aufwachsen mit Widersprüchen. Jugendsituation und Schule heute, Stuttgart
- HUBER, L. (1994): Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung? Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe, in: Die Deutsche Schule, 86 Jg., Heft 1, S 12-26
- HUBER, L. (1995): Individualität zulassen und Kommunikation stiften. Vorschläge und Fragen zur Reform der gymnasialen Oberstufe, in: Die Deutsche Schule, 87. Jg., Heft 2, S. 161-182
- HUBER, L. (1996): Abriß, Sanierung oder Neubau? Zum Bericht der KMK-Expertenkommission „Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs, in: Die Deutsche Schule, 88 Jg., Heft 1, S. 37-47
- HUBER, L. (1997 a): Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. Aufgaben und Möglichkeiten, in: Die Deutsche Schule, 89. Jg., Heft 3, S. 306-322
- HUBER, L. (1997 b): Fähigkeit zum Studieren - Bildung durch Wissenschaft. Zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule, in: Liebau, E./Mack, W./Scheilke, C. Th. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim, S. 333-351
- HÜBNER, M. (1994): Betrieb als wirtschaftliches, soziales und technisches System, in: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Didaktik der ökonomischen Bildung, Baltmannsweiler, S. 92-103
- HUG, P. W. (1990): Didaktik der Betriebswirtschaftslehre für das Wirtschaftsgymnasium. Probleme, Grundlagen, Ziele, Konzepte. Ein Beitrag zur Reform der Betriebswirtschaftslehre am Wirtschaftsgymnasium, Bamberg
- IFB INSTITUT FÜR BERUFSORIENTIERUNG (1998): Berufsorientierung auf neuen Wegen, CD-ROM, Klagenfurt
- INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER ZU KIEL (1996), Philologenverband Schleswig-Holstein, Verband der Realschullehrer, Verband Bildung und Erziehung VBE: Umfrage Schule/Wirtschaft 1996, Kiel
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (1998) (Hrsg.): Thema: Zukunft der Arbeits- und Berufswelt, in: Wirtschaft und Unterricht: Informationen für Pädagogen in Schule und Betrieb, Jg., 24, Nr. 4 vom 28.05.1998
- INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (1999) (Hrsg.): Den Computer im Griff? Was Betriebe erwarten - Was Schüler können, Köln
- INSTITUT FÜR EMPIRISCHE PSYCHOLOGIE (1995): „Wir sind o.k.“ Stimmungen, Einstellungen, Orientierungen der Jugend in den 90er Jahren, Die IBM-Jugendstudie`95, Köln
- JANK, W./MEYER, H. (1994): Didaktische Modelle, 3. Aufl., Frankfurt a. M.

- JOHN, E. G. (1985): Wirtschaftsgymnasium, Heft 23 der Sonderschriftenreihe des VLW (Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V.), Berlin
- JONGEBLOED, H. C./TWARDY, M. (1983): Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW), in: Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, Bd. 3/Teil I, Düsseldorf, S. 163-203
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (1997) (Hrsg.): Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen, (12. Shell Jugendstudie) Opladen
- KAISER, F.-J. (1976): Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Fallstudie, Simulation, Planspiel, zweite Aufl., Bad Heilbrunn
- KAISER, F.-J. (1996): Wirtschaftspädagogik, in: May, H.: Lexikon der ökonomischen Bildung, München, S. 573-576
- KAISER, F.-J./KAMINSKI, H. (1994): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, Bad Heilbrunn
- KAMINSKI, H. (1990): Zum Verhältnis Fachdidaktik - Fachwissenschaft - Allgemeine Didaktik aus der Sicht der ökonomischen Bildung und Erziehung, in: Keck; R. W./Köhnlein, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse, Bad Heilbrunn, S. 252-271
- KAMINSKI, H. (1994 a): Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. Anmerkungen zur Bestimmung von Inhalten und Zielen zur ökonomischen Bildung (Teil I u. Teil II), in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 5. Jg., Heft 14 u. 15, S 7-13 u. S. 4-8
- KAMINSKI, H. (1994 b): Die neue Institutionenökonomik - Herausforderung für eine Fachdidaktik der Ökonomischen Bildung? Einige Anmerkungen am Beispiel der Institution Markt, in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 5. Jg., Heft 15, S. 13-24
- KAMINSKI, H. (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium. Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts. Initiative Wirtschaft und Gymnasium, Berlin
- KAMINSKI, H. (1997): Neue Institutionenökonomik in der ökonomischen Bildung. Überlegungen zu ihrem Beitrag für die fachdidaktische Theorienbildung (Teil I u. II), in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 8. Jg., Heft 27 u. 28, S. 16-25 u. S. 16-25
- KAMINSKI, H. (1999): Ökonomische Bildung im Gymnasium, in: Krol, G.-J./Kruber, K.-P. (Hrsg.): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert - Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? Bergisch Gladbach, S. 183-207
- KANDERS, M., u. a. (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen, in: Rolff, H.-G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 9, Weinheim, S. 57-113
- KEIM, H./WOLLENWEBER, H. (1992) (Hrsg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Arbeitsgesellschaft und Qualifikation im Wandel, Köln

- KELL, A. (1982): Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, in: Blankertz, H., u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9, Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 1: Handbuch, Stuttgart, S. 289-320
- KELL, A. (1995 a): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung, in: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Opladen, S. 369-397
- KELL, A. (1995 b): Zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Positionen aus der Sicht der Wissenschaft, in: Die Deutsche Schule, 87. Jg., Heft 2, S. 143-160
- KELL, A./LIPSMEIER, A. (1976): Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Analyse und Kritik, Hannover
- KELL, A./SCHANZ, H. (1994) (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Informations- und Kommunikationstechniken in der kaufmännischen Berufsbildung, Stuttgart
- KERSCHENSTEINER, G. (1917): Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, Berlin
- KLAFKI, W. (1986): Zur Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., Heft 4, S. 455-476
- KLAFKI, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 3. Auflage, Weinheim
- KLAFKI, W. (1995): Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik, in: Hopmann, S., u. a. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik, Zeitschrift für Pädagogik, 33. Beiheft, Weinheim, S. 91-102
- KLATT, W. (1968): Zur Geschichte der Wirtschaftsoberschulen und -gymnasien, in: Wirtschaft und Erziehung, 20. Jg., Heft 12, S. 560-569
- KLAUDER, W. (1996): Trends, die die Arbeitswelt revolutionieren, in: Alex, L./Stoß, F. (1996) (Hrsg.): Berufsreport. Daten, Fakten, Prognosen zu allen wichtigen Berufen. Der Arbeitsmarkt in Deutschland - das aktuelle Handbuch, Berlin, S. 23-27
- KLAUSER, F. (1999): Zur Förderung von Studier- und Berufsfähigkeit im Wirtschaftslehreunterricht gymnasialer Bildungsgänge, in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 10. Jg., Heft 34, S. 12-18
- KLEFFNER, A., u. a. (1996): Fit für den Berufsstart? Berufswahl und Berufsberatung aus Schülersicht, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MatAB3/1996), Nürnberg
- KLEFFNER, A./SCHOBER, K. (1998): Wie war's bei der Berufsberatung? Berufliche Beratung im Urteil der Kunden, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MatAB2/1998), Nürnberg
- KLIPPERT, H. (1987): Berufswahl-Unterricht. Handlungsorientierte Methoden und Arbeitshilfen für Lehrer und Berufsberater, Weinheim
- KLIPPERT, H. (1992): Betriebspraktika in Gymnasien. Aufbruch zu neuen pädagogischen Ufern? in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 3. Jg., Heft 5, S. 4-5

- KOCH-DOETSCH, T. (1990): Lernort Betrieb. Das Schülerbetriebspraktikum am Gymnasium, Grundlagenband, Köln
- KÖPPL, G. (1994): Berufserstwahl. Analyse der Berufswahlsituation. Didaktisch-methodische und organisatorische Antworten. Unterrichtspraktische Beispiele - Projektorientierter Unterricht, Regensburg
- KÖSTEL, A. (1959): Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Gymnasium (Wirtschaftsgymnasium). Ein Beitrag zu seiner erziehungstheoretischen Begründung, Bad Homburg
- KOLB, G. (1997): Geschichte der Volkswirtschaftslehre. Dogmenhistorische Positionen des ökonomischen Denkens, München
- KRAMER, W. (1988): Zur Berufsorientierung am Gymnasium, (Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft, Vorträge/Berichte/Texte, Heft 47), Köln
- KROL, G.-J. (1995): Ökonomische Verhaltenstheorie, in: May, H. (Hrsg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung, 2. durchges. Aufl. München
- KRUBER, K.-P. (1983): Der Beitrag der mikroökonomischen Theorie zur Erklärung des Konsumverhaltens - Traditionelle Lehrbuchinhalte und neuere Erklärungsansätze, in: Nibbrig, B. (Hrsg.): Fachdidaktik der Wirtschaftslehre in der Sekundarstufe II. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Positionen, Orientierungen und Entwicklungen, Köln S. 1-19
- KRUBER, K.-P. (1994): Didaktische Kategorien der Wirtschaftslehre, in: ders. (Hrsg.): Didaktik der ökonomischen Bildung, Baltmannsweiler, S. 44-57
- KRUBER, K.-P. (1995): Wirtschaftspolitisches Denken lernen an und in Modellen, in: Albers, H.-J. (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach, S. 93-115
- KRUBER, K.-P. (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung, in: ders. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach, S. 55-74
- KRUBER, K.-P. (1998): Die Europäische Zentralbank – Hüterin des Geldwerts im Euroland, in: ders. (Hrsg.): Europa – Herausforderung für die ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach, S. 37-55
- KRUBER, K.-P. (1999): Fachdidaktische Forschung und Lehre – der Schlüssel zur ökonomischen Bildung, in: Krol, G.-J./Krubler, K.-P. (Hrsg.): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? Bergisch Gladbach, S. 1-19
- KÜMMEL, K. (1980) (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918-1945, Köln
- KUTSCHA, G. (1975 a) (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen, München
- KUTSCHA, G. (1975 b): Qualifikationsbedarf und Bildungsanforderungen im 'kaufmännischen' Arbeitsprozeß - Ein Strukturgittermodell zur didaktischen Vermittlung ökonomischer Fachkompetenzen in der integrierten Sekundarstufe II, in: ders. (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen, München, S. 196-230
- KUTSCHA, G. (1997 a): Berufsbildungssystem, in: Kahsnitz, D., u. a. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre, München, S. 649-666

- KUTSCHA, G. (1997 b): Berufsbildungspolitik, in: Kahsnitz, D., u. a. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre, München, S. 667-686
- LAMPE, H. (1963): Volkswirtschaftslehre, in: Löbner, W., u. a. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt, S. 333-338
- LANDESHAUPTSTADT KIEL (1978) (Hrsg.): 100 Jahre Kaufmännische Berufsschule, 60 Jahre Handelsschulen, 30 Jahre Wirtschaftsgymnasium, Kiel
- LANDESINSTITUT SCHLESWIG-HOLSTEIN FÜR PRAXIS UND THEORIE DER SCHULE (1987) (Hrsg.): Gymnasium und Wirtschaft. Möglichkeiten zur beruflichen Orientierung für Gymnasiasten, IPTS-Beiträge für Unterricht und Lehrerbildung Heft 27, Kiel
- LANDESINSTITUT SCHLESWIG-HOLSTEIN FÜR PRAXIS UND THEORIE DER SCHULE (o. J.) (Hrsg.): Gymnasium und Wirtschaft. Zur Didaktik des Betriebspraktikums in der Mittelstufe des Gymnasiums, IPTS-Beiträge für Unterricht und Lehrerbildung Heft 31, Kiel
- LIEBAU, E./MACK, W./SCHEILKE, C. TH. (1997) (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim
- LIEDTKE, M. (1998) (Hrsg.): Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung, Bad Heilbrunn/Obb.
- LINGENFELDER, M. (1998) (Hrsg.): 100 Jahre Betriebswirtschaftslehre in Deutschland, München
- LÖBNER, W. u. a. (1963) (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt
- LOOS, B./POPP, S. (1996): Praxis der Gymnasialen Oberstufe. Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens, in: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., Heft 4, S. 557-574
- MANDL, H./FRIEDRICH, H. F. (1992) (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention, Göttingen
- MANKIW, N. G. (1999): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, Stuttgart
- MANSTETTEN, R. (1983): Lehrplankonstruktion und -analyse, in: Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, Bd. 3/Teil I, Düsseldorf, S. 205-254
- MANSTETTEN, R./ALEXANDER, P.-J. (1999): Das Wirtschaftsgymnasium – ein Schultyp im bildungspolitischen Wandel, in: Wirtschaft und Erziehung 51. Jg., Heft 7-8, S. 263-268
- MAROTZKI, W./MEYER, M. A./WENZEL, H. (1996) (Hrsg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer, Weinheim 1996
- MAY, H. (1978): Arbeitslehre. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Grundlagen, München
- MAY, H. (1996) (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, München
- MAY, H. (1997) (Hrsg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung, 3. überarb. und erw. Aufl., München
- MAY, H. (1998): Didaktik der ökonomischen Bildung, München
- MEMMERT, W. (1986): Welt verstehen – Welt verändern. Vom Sinn der Schulfächer, Essen

- MEMMERT, W. (1994): Der schulische Fächerkanon – eine heilige Kuh?, in: Seibert, N./Serve, H. J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven, München, S. 1102-1123
- MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., Heft 1, S. 36-43
- METZGER, C./SEITZ H. (1995) (Hrsg.): Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse. Rolf Dubs zum 60. Geburtstag, Zürich
- MEYA, H. (1972): Die Berufswahlvorbereitung im Rahmen der Arbeitslehre, Hannover
- MIDDENDORF, W. (1996): Die Bildungsgangkonferenz als didaktisch-institutioneller Rahmen für die innere Schulreform an berufsbildenden Schulen, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Band, Heft 4, S. 416-421
- MIETZEL, G. (1998): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, 5. Aufl., Göttingen
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (1997) (Hrsg.): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, Hauptschule, Realschule, Wirtschaft Politik, Kiel
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (1998 a): Entwurf; Grundlagenteil der Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 11-13 am Gymnasium, an der Gesamtschule und am Fachgymnasium (Gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II), Stand: 24.03.1998, Kiel
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (1998 b): Revision der Lehrpläne der Jahrgangsstufen 11-13 am Gymnasium, an der Gesamtschule und am Fachgymnasium. Auftaktveranstaltung für die Lehrplanfachkommissionen in der IGS Neumünster am 11.09.1998. Dokumentation, Kiel
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (1999 a): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz – SchulG), überarbeitete Neuauflage, Kiel
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (1999 b): Vereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Lande Schleswig-Holstein. Erlaß vom 29.03.1999, Kiel
- MOOSMANN, R. (1986): Betriebswirtschaftslehre am Wirtschaftsgymnasium – (alternative) Gedanken zu Gegenstand, Konzept und Methode, in: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, Bd. 80, Heft 3, S.59-70
- MÜLLER, D. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen
- MÜLLGES, U. (1979) (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 1 u. 2 Düsseldorf
- MÜNCHMEIER, R. (1998): „Entstrukturierung“ der Jugendphase. Zum Strukturwandel des Aufwachsens und zu den Konsequenzen für Jugendforschung und Jugendtheorie, in: Aus Politik und Zeitge-

schichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B31/98 vom 24.07.98, S. 3-13

NEUBER, R. (1994): Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung? Zur Struktur des österreichischen Bildungssystems, Wien

NIBBRIG, B. (1983): Neuere wirtschaftsdidaktische Theorieansätze für den Bereich berufsqualifizierender kaufmännischer Bildungsgänge der Sekundarstufe II, in: ders. (Hrsg.): Fachdidaktik der Wirtschaftslehre in der Sekundarstufe II. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Positionen, Orientierungen und Entwicklungen, Köln S. 227-266

NIBBRIG, B. (1994): Konzeptionen der Betriebswirtschaftslehre, in: Wirtschaftliche Grundbildung. Der Verbraucher in der Sozialen Marktwirtschaft, Heft 3, S. 17-24

NICKOLAUS, R. (1997): Beruf und Bildung. Anmerkungen zur aktuellen Ausprägung einer spannungsreichen Relation, in: Die berufsbildende Schule 49. Jg., Heft 6, S 185-190

NORTH, D. C. (1992): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung, Tübingen

PÄTZOLD, G. (1993): Wertewandel - Herausforderung für berufsbildende Schulen, in: Die berufsbildende Schule 45. Jg., Heft 2, S. 43-49

PEEGE, J. (1963): Der Fächerkanon an kaufmännischen Schulen, in: Löbner, W., u. a. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Schulwesen, Darmstadt, S. 251-260

PERCZYNSKI, H. (1996): Wirtschaftsgymnasien - die gymnasiale Oberstufe der wirtschaftsberuflichen Schulen, in: Wirtschaft und Erziehung 48. Jg., Heft 1, S. 13-14

PETERBEN, W. H. (1998): Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen, 8., überarb. und erweiterte Auflage, München

PLATTE, H. K. (1981): Betriebspraktika in schulischen Bildungsgängen (BMBW-Werkstattberichte 37), Bonn

PRANGE, K. (1983): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer, Bad Heilbrunn

PREIß, P. (1992): Komplexität im Betriebswirtschaftslehre-Anfangsunterricht, in: Achtenhagen, F./John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden, S. 58-78

PREIß, P (1994): Planspiel Jeansfabrik. Betriebliche Leistungsprozesse. Version 2.4, Wiesbaden

PREIß, P./TRAMM, T. (1996) (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung, Wiesbaden

PROBST, G./GOMEZ, P. (1991): Vernetztes Denken. Ganzheitliches Führen in der Praxis, Wiesbaden

RÄTHER, H. (1996): EURO – Europas Währung für das 21. Jahrhundert?, in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 7. Jg., Heft 22, S. 29-38

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung, Bad Heilbrunn

- REETZ, L./REITMANN, T. (1990) (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?“ Hamburg
- REICH, R. B. (1993): Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomie, Frankfurt am Main
- RICHTER, E. K. (1988): Die Wirtschaftsoberschule der Hansestadt Lübeck, Lübeck
- RICHTER, R. (1994): Institutionen ökonomisch analysiert. Zur jüngeren Entwicklung auf einem Gebiet der Wirtschaftstheorie, Tübingen
- RICHTER, R./FURUBOTN, E. (1996): Neue Institutionenökonomik. Eine Einführung und kritische Würdigung, Tübingen
- ROBINSON, S. B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für die Curriculumentwicklung, fünfte, unveränderte Auflage, Neuwied
- ROEDER, P. M./GRUEHN, S. (1996): Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe. Fächerspektrum und Kurswahlmotive, in: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., Heft 4, S. 497-518
- ROEDER, P. M. (1986): Lösungen des Kanonproblems. Perspektiven vergleichender Forschung, in: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim
- RÖLKE, S./RÖBLER, S. (1996): Der Einfluß des Lerninhalts auf die Unterrichtsgestaltung. Eine grundlegende Untersuchung zur Methodik des wirtschaftskundlichen Unterrichts, Darmstadt
- RÖSNER, E. (1999): Das Schulsystem in Deutschland. Kritische Befunde zur Schulstruktur der Sekundarstufen, Hamburg
- RÖSSLER, S. (1994): Die Kaufmännische Berufsschule braucht ein klares Profil. Zur Positionsbestimmung der praktizierten Berufsschuldidaktik und -methodik, in: Wirtschaft und Erziehung 46. Jg., Heft 7-8, S.257-259
- SCHAEREN, R. (1989): Das Wirtschaftsgymnasium der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz und die Handelsakademie Österreichs. Ein Vergleich, Zürich
- SCHANZ G. (1997): Wissenschaftsprogramme - Orientierungsrahmen und Bezugspunkte betriebswirtschaftlichen Forschens und Lehrens. Ein historischer Abriss, in: WiSt, 26. Jg., Heft 11, S. 554-561
- SCHANZ, H. (1997) (Hrsg.): Didaktik allgemeiner Fächer an beruflichen Schulen, Stuttgart
- SHELTON, A (1994): Einführung in die Berufspädagogik, 2. durchges. u. erweit. Aufl., Stuttgart
- SCHLAFFKE, W. (1996): Einführung – Hat Bildung in Schule Zukunft?, in: Schläffke, W./Westphalen, K. (Hrsg.): Denkschrift NRW - Hat Bildung in Schule Zukunft? Ein Symposium von Wissenschaft und Wirtschaft, Köln, S. 9-27
- SCHLÖSSER, H. J (1997): Die Zukunft der Arbeit, in: May, H.: Handbuch zur ökonomischen Bildung, 3. überarb. und erw. Aufl., München, S. 127-142
- SCHMIDT, A. (1994): Das Gymnasium im Aufwind. Entwicklung, Struktur, Probleme seiner Oberstufe, 2. Aufl., Aachen-Hahn

- SCHMOLDT, B. (1989): Zur Geschichte des Gymnasiums. Ein Überblick. Grundwissen und Probleme zur Geschichte und Systematik des deutschen Gymnasiums in Vergangenheit und Gegenwart, Baltmannsweiler
- SCHNACK, J. (1996) (Hrsg.): Gymnasiale Oberstufe gestalten, Hamburg
- Schneider, D. (1997): Geschichte der Betriebswirtschaftslehre, in: WiSt, 26. Jg., Heft 10, S. 490-500
- SCHNEIDER, W. (1993) (Hrsg.): Komplexe Methoden im betriebswirtschaftlichen Unterricht. Festschrift für Hans Krasensky zum 90. Geburtstag, Wien
- SCHNEIDER, W. (1996): 25 Jahre Wirtschaftspädagogik - eine Standortbestimmung, in: FORTMÜLLER, R./AFF, J. (Hrsg.): Wissenschaftsorientierung und Praxisbezug in der Didaktik der Ökonomie. Festschrift Wilfried Schneider, Wien, S. 421-447
- SCHNEIDER, J./TRAUT, H. (1992): Berufsorientierung als Tätigkeit. Entwicklung von Lebensperspektiven im marktwirtschaftlichen System gesellschaftlicher Arbeit, Frankfurt a. M.
- SCHOBER, K. (1997): Berufswahlverhalten, in: Kahsnitz, D., u. a.: Handbuch zur Arbeitslehre, München, S. 103-122
- SCHOBER, K./GAWOREK, M. (1996) (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle, Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung (BeitrAB 202), Nürnberg
- SCHOBER, K./TESSARING, M. (1993): Eine unendliche Geschichte. Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MatAB 3/1993), Nürnberg
- SCHWARZLOSE, A. (1960): Die Kaufmännische Berufsschule, in: Blättner, F., u. a. (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen, Heidelberg, S. 165-184
- SCHWEITZER, J. (1995): Neue Königswege führen über Loccum. Beratungen und Kontroversen zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, in: Die Deutsche Schule, 87. Jg., Heft 2, S. 132-139
- SCHWEITZER, J. (1996): Abitur 2000 - neue Chancen für alle Schulformen, in: Die Deutsche Schule, 88. Jg., Heft 1, S. 4-9
- SCHWEIZER, G. (1996): Lohnorientierte Wirtschaftslehre?, in: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt. Gießener Hefte zur Arbeitslehre, erweitert um das Forum der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, 15. Jg., Heft 4, S. 47-55
- SCHWINTOWSKI, H.-P. (1992): Das Konzept funktionaler Interdependenz zwischen Ökonomie und Recht, in: Achtenhagen, F./John, E. G. (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden S. 280-304
- SEIBERT, N./SERVE, H. J. (1994) (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven, München
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1992) (Hrsg.): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Wirtschaft (Beschluss vom 01.12.1989) Neuwied

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1994) (Hrsg.): Erklärung der Kultusministerkonferenz „Zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“ (Beschluss vom 02.12.1994), Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1995) (Hrsg.): Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommission, Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1996 a) (Hrsg.): Pressemitteilung vom 25.10.1996, 277. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 24./25. Oktober 1996 in Dresden, Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1996 b): Bericht über die quantitativen Entwicklungen in der betrieblichen Ausbildung und Hochschulausbildung von 1973 bis 1994 (Beschluss vom 26.1.1996), Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1997 a): KMK verabschiedet Bericht zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, (KMK-Pressemitteilung vom 13.06.1997 zur 279. Plenarsitzung), Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1997 b): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. - Bericht des Schulausschusses -, Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1997 c): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss vom 07.07.1972 i. d. F. vom 28.02.1997), Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1997 d): Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss vom 13.12.1973 i. d. F. vom 28.02.1997), Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1997 e): Die gymnasiale Oberstufe in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss vom 30.01.1982 i. d. F. vom 05.12.1997), Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1998): Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. (Verabschiedet am 23.10.1998 in Brandenburg), Bonn

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Stand:

05.02.1999), Bonn

SESINK, W. (1994): Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaft. Studienbuch, München

SIEVERS, H.-P. (1984): Lernen - Wissen - Handeln. Untersuchungen zum Problem der didaktischen Sequenzierung. Dargestellt am Wirtschaftslehre-Curriculum in der Sekundarstufe II, Frankfurt am Main

SLEMBECK, T. (1992): Hochschuldidaktik der Volkswirtschaftslehre. Analysen, Probleme, Ziele und ein Konzept, Bamberg

SLOANE, P. F. E. (1996): Didaktik des Rechnungswesens, Pfaffenweiler

SPETH, H. (1994): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehre-Unterrichts. Eine Fachdidaktik. Ziel- und Inhaltsanalyse; Lehr- und Lernorganisation; Lernsicherung; Unterrichtskonzeption, Rinteln

SPRANGER, E. (1928): Kultur und Erziehung, Leipzig

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (o. Jg.) (Hrsg.): Gymnasiale Oberstufe. Abendgymnasium, Kolleg. Abiturprüfung. Ergänzbare Sammlung der Beschlüsse der KMK, Neuwied

STEFFENS, H. (1975): Berufswahl und Berufswahlvorbereitung. Zur Theorie und Praxis eines Aufgabenbereiches der Arbeits- und Wirtschaftslehre, Ravensberg

STEINMANN, B./WEBER, B. (1995) (Hrsg.): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie, Neusäß

STOMMEL, A. (1998): Lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne: Amtlich verordnetes Durcheinander als neue Ordnung des Unterrichts. Ein Bericht aus einer wundersam verkehrten Welt des Zufalls. Beilage zu Winklers Flügelstift 2/98, Darmstadt

STRATMANN, K. (1979): Stufen der Berufsbildung, in: Müllges, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 2, Düsseldorf S. 279-347

SUTOR, B. (1984): Neue Grundlegung politischer Bildung, Band II: Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts, Paderborn

TENORTH, H.-E. (1986): Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung, in: Ders. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft, Weinheim, S. 7-30

TENORTH, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, München

TENORTH, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt

TENORTH, H.-E. (1996): Reform der Gymnasialen Oberstufe - Praxis ihrer Arbeit. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., Heft 4, S. 493-496

TILLMAN, K.-J. (1990): Das Leben nach der Schule - Ausbildung, Beruf und Familie in den Lebensentwürfen junger Männer und Frauen, in: Rolff, H.-G., u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 6, Weinheim, S. 263-286

TRAMM, T. (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik, in: Wirtschaft und Erziehung, 46. Jg., Heft 2, S. 39-48

- ULRICH, H. (1995): Von der Betriebswirtschaftslehre zur systemorientierten Managementlehre, in: Wunderer, R. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre als Management- und Führungslehre, 3. Auflage, Stuttgart, S. 161-178
- VESTER, F. (1999): Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität, Stuttgart
- VLW (1999) (Hrsg.) (Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen Landesverband Schleswig-Holstein e. V.): 50 Jahre Wirtschaftsoberschule, Wirtschaftsgymnasium, Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -, Sonderschrift 14, Kiel
- WEBER, B. (1999): Berufswahlvorbereitung am Gymnasium? Ein Analyse der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Lehrpläne in der Sekundarstufe I, in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, 10. Jg. Heft 34, S. 46-51
- WEIDIG, I., u. a. (1998): Arbeitslandschaft der Zukunft. Quantitative Projektion der Tätigkeiten. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 213), Nürnberg
- WEIß, R. (1998) (Hrsg.): Wirtschaft im Unterricht – Anspruch und Realität ökonomischer Bildung, Köln
- WEIß, R. (1999): Betriebspraktikum und Betriebserkundung, in: Der Ausbilder, 47. Jg., Heft 3, S. 10-13
- WEITZ, B. O. (1998): Handlungsorientierte Methoden und ihre Umsetzung, Bad Homburg v. d. H.
- WEINERT, F. E. (1994): Wie erwirbt man Schlüsselqualifikationen? (Überarbeitetes Thesenpapier, vorgelegt auf der Gesprächsrunde der Kultus- und Wissenschaftsminister, Loccum III am 27. Oktober 1994, Tutzing
- WENGER, L. (1997): Forschungsrahmen zukünftiger Qualifikationsforschung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 93. Band, Heft 4, S. 384-404
- WESTPHALEN, K. (1979): Gymnasialbildung und Oberstufenreform, Donauwörth
- WESTPHALEN, K. (1988): Zur neueren Diskussion um Allgemeinbildung, in: Die Realschule 96. Jg., Heft 9, S. 339-344
- WESTPHALEN, K. (1994): Lerngesellschaft ohne Grenzen?, in: Seibert, N./Serve, H. J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven, München, S. 1340-1363
- WITTE, E. (1998): Entwicklungslinien der Betriebswirtschaftslehre: Was hat Bestand?, in: DBW Die Betriebswirtschaft, 58. Jg., Heft 6, S. 731-746
- WOLLENWEBER, H. (1992): Berufliche Orientierung als ein Bestimmungsmerkmal der Realschule in Geschichte und Gegenwart, in: Keim, H./Wollenweber, H. (Hrsg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Arbeitsgesellschaft und Qualifikation im Wandel, Köln, S. 455-473

ZABECK, J. (1986): Was heißt „allgemein“ in beruflichen Ausbildungsinhalten? Didaktische Aspekte berufsqualifizierender Bildungsgänge, in: Heldmann, W. (Hrsg.): Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Sinn und Ziel wissenschafts-propädeutischer Grundbildung, Düsseldorf, S. 46-68

ZABECK, J. (1999): Was erwartet die Wissenschaft vom Wirtschaftsabiturienten?, in: Wirtschaft und Erziehung 51. Jg., Heft 7-8, S. 274-278

ZIHLMANN, R. (1998) (Hrsg.): Berufswahl in Theorie und Praxis, Zürich

ZÖPFL, H. (1994): Bildung und Wissen in einer veränderten Welt, in: Seibert, N./Serve, H. J. (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven, München S. 487-512

ZUSAMMENFASSUNG

Ökonomische Bildung in der gymnasialen Oberstufe

Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig -

Das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - ist ein Schultyp der Sekundarstufe II, der in drei Jahren zum Abschluss der Allgemeinen Hochschulreife führt. Seine Wurzeln reichen bis in das 18. Jahrhundert zurück. Die Unterrichtsinhalte wurden zunächst aus den kaufmännischen Tätigkeiten, dann auch aus der Betriebswirtschaftslehre und später überwiegend aus der Volkswirtschaftslehre entnommen. Diese inhaltlichen Schwerpunktverlagerungen haben zu Unsicherheiten in der Frage geführt, welche Inhalte das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - aus dem Wirtschaftsbereich vermitteln sollte.

Das Ziel dieser Untersuchung ist, für das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - in Schleswig-Holstein allgemeine pädagogische Anforderungen für den ökonomischen Fachbereich zu entwickeln und mit den organisatorischen Strukturen abzustimmen.

Das Ergebnis dieser Arbeit ist, dass das Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - eine allgemeine, komplexe ökonomische Bildung vermitteln muss, die auch das Problem der Berufswahl berücksichtigt. In Abhängigkeit von den inhaltlichen Neuerungen sind auch Veränderungen in der Schultypstruktur notwendig.

ABSTRACT

Economic Education in Academic Secondary Schools

The Specialized Academic Secondary School with a Specialisation in Economics (SASS-SE)

SASS-SE is a type of school in the German educational system belonging to Secondary Education Level II, which in three years prepares students for the Common School Leaving Examination. Its roots date back to the 18th century. Its curriculum is based on the activities of merchants and traders. Later it became dominated by Business Science and Commerce. More recently course content has been largely drawn from the field of Economics. This shift in the emphasis in the curriculum has led to an uncertainty about the question as to what subject matter taken from industry, trade and the economy as a whole, the SASS-SE should seek to impart.

The aim of this investigation is to develop general standards for educational instruction in the subject area of Economics for the SASS-SE in the German State of Schleswig-Holstein. Furthermore it attempts to envisage the necessary measures to adjust them to their organizational structures.

This study concludes that the SASS-SE needs to impart a general yet complex education based on Economics, which also takes into account the problem of career choice. As a result of innovations in the curriculum, alterations in the structure of schools of this type are also necessary.

ERKLÄRUNG ZUR ANFERTIGUNG DER ARBEIT

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskriptes habe ich keine Unterstützungsleistungen von anderen Personen erhalten.

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

LEBENS LAUF

Am 27.07.1956 wurde ich als Sohn von Irmgard und Hans Räther in Kiel geboren.

Nach der Grund- und Realschule sowie der Höheren Handelsschule begann ich in der Finanzverwaltung des Landes Schleswig-Holstein eine Ausbildung zum Steueranwärter, die ich 1976 erfolgreich beendete. Neben der beruflichen Tätigkeit in der Einkommensteuer-, Körperschaftsteuer- und Kapitalverkehrsteuerveranlagung besuchte ich ab 1977 das Abendgymnasium, das ich 1980 mit der Allgemeinen Hochschulreife verließ.

Im Mai 1981 heiratete ich Cornelia Schmidt, mit der ich eine fünfjährige Tochter und einen neunjährigen Sohn habe.

Von 1980 bis 1985 studierte ich an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel Wirtschaftspädagogik und ging anschließend als Diplom Handelslehrer in das Referendariat für das Höhere Lehramt an den Kaufmännischen Berufsschulen.

Nach dem Referendariat war ich in verschiedenen Sparten der Kaufmännischen Berufsschulen, in der EDV-Kollegen-Schulung, als Mentor und als Mitglied eines Lehrplanausschusses tätig. Von 1994 bis zum Jahr 2000 ließ ich mich mit halber Stelle an die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel für den Fachbereich Wirtschaft/Politik an die Erziehungswissenschaftlichen Fakultät abordnen. Neben der universitären Lehrtätigkeit in den Bereichen der Wirtschafts- und Politikdidaktik sowie der Berufsorientierung und der berufsschulischen Tätigkeit im Fachgymnasium - wirtschaftlicher Zweig - und in Bankfachklassen arbeitete ich seit 1996 an der hier vorliegenden Dissertation, die im Rahmen des Promotionsverfahrens am 26.04.2001 mit der Disputation erfolgreich abgeschlossen wurde.