

Matthias Pilz, Jana Krüger

# **Vernetztes Denken und Entscheidungsfindung im Ökonomieunterricht – Eine Fallstudiensammlung**

VERLAG EUROPA-LEHRMITTEL  
Nourney, Vollmer GmbH & Co. KG  
Düsselderger Straße 23 · 42781 Haan-Gruiten

Europa-Nr.: 76847



**Verfasser:**

Prof. Dr. Matthias Pilz  
Jana Krüger

Köln  
Freiburg

**Verlagslektorat:**

Anke Hahn

1. Auflage 2013

Druck 5 4 3 2 1

Alle Drucke derselben Auflage sind parallel einsetzbar, da sie bis auf die Behebung von Druckfehlern untereinander unverändert sind.

ISBN 978-3-8085-7684-7

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der gesetzlich geregelten Fälle muss vom Verlag schriftlich genehmigt werden.

© 2013 by Verlag Europa-Lehrmittel, Nourney, Vollmer GmbH & Co. KG, 42781 Haan-Gruiten  
<http://www.europa-lehrmittel.de>

Umschlaggestaltung: Typework Layoutsatz & Grafik GmbH, 86167 Augsburg  
(unter Verwendung eines Fotos von © Eraxion – istockphoto.com)

Satz: Typework Layoutsatz & Grafik GmbH, 86167 Augsburg

Druck: M. P. Media-Print Informationstechnologie GmbH, 33100 Paderborn

Die vorliegende Fallstudiensammlung dient der Förderung der Entscheidungsfindung und des vernetzten Denkens und basiert auf ökonomischen Problemstellungen.

Das Buch ist geeignet für

- **Lehrer und Dozenten** in allen vollzeitschulischen Bildungsgängen des beruflichen Bildungswesens in Deutschland, insbesondere im Bereich der kaufmännischen Berufsfachschulen.
- **Lehrer an allgemeinbildenden Schulen**, hier insbesondere im Kontext des Einsatzes in den letzten beiden Schuljahren und in Fächern bzw. Fächerverbänden der Wirtschaftslehre bzw. ökonomischen Grundbildung.

**Fallstudien, Aufgabensätze, Kopiervorlagen:** Zur nachhaltigen Förderung der Entscheidungskompetenz der Lernenden ist die Fallstudiensammlung mit Fallbeschreibungen, jeweils einer Unterrichtsstrukturierung, entsprechenden Aufgabenstellungen mit Kopiervorlagen für Lerner sowie Lösungsvorschlägen für die Lehrkraft ausgestattet.

Die Fallstudien erstrecken sich über mehrere Unterrichtsstunden, die parzelliert in den normalen Unterrichtsablauf, oder aber geblockt z. B. in Projekttagen zum Einsatz kommen können.

**Das Konzept des Buches:** Eine kurze theoretische Einführung ermöglicht eine Verknüpfung von Praxishilfe für den konkreten Unterricht einerseits und den theoretischen Befunden der Wirtschaftspädagogik/Wirtschaftslehre andererseits ermöglichen soll.

Die sechs Fallstudien sind im Aufbau identisch gestaltet und werden durch entsprechende Lehrerhinweise umfassend erläutert, eine Kurzbeschreibung und der Unterrichtsverlauf geben jeweils eingangs der Fallstudie einen Überblick.

**Praxistest bestanden:** Die Autoren sind beide ehemalige Handelslehrer und derzeit an der Pädagogischen Hochschule Freiburg bzw. an der Universität zu Köln tätig. Die Inhalte des Buches sind in der Lehr- und Lernpraxis an beruflichen Ausbildungseinrichtungen und Realschulen getestet worden.

Abschließend gebührt den vielen engagierten Studierenden der Wirtschaftslehre für Haupt- und Realschulen an der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie der Wirtschaftspädagogik an der Universität zu Köln großer Dank. Im Kontext mehrerer Projekte wurden maßgebliche Teile der Fallstudien durch die angehenden Lehrkräfte entwickelt und kreativ umgesetzt. Im Einzelnen ist für die fruchtbare Mitarbeit zu danken:

Handy: Barbara Fetzer, Svenja Neuberth, Juliane Look, Sandra Praß

Milch-Verbraucherschutz: Katharina Gerspacher, Xiaojin Zhu

Milch-Milchpreiskalkulation: Miriam Mark, Tabea Hanke, Lars Buschhorn

Milch-Marketing: Doreen Gau, Stefanie Bersch, Iris Pabst

Sparen: Svenja Laackmann, Raissa Rifai, Frank Förster, Anna Pugachevskaya, Danuta Schulz

Reise: Mirijam Zölle, Junmin Li, Kirsten Altmann-Schmidt

Wenn Sie mithelfen möchten, dieses Buch für die kommenden Auflagen zu verbessern, schreiben Sie uns unter [lektorat@europa-lehrmittel.de](mailto:lektorat@europa-lehrmittel.de).

Ihre Hinweise und Verbesserungsvorschläge nehmen wir gerne auf.

Im Juni 2013

Die Verfasser

<b>Fallstudie – Immer Ärger mit dem Handy ...</b>	<b>S. 14</b>
<b>Fallstudie – Verbraucherschutz</b>	<b>S. 35</b>
<b>Fallstudie – Das Problem mit dem Milchpreis</b>	<b>S. 78</b>
<b>Fallstudie – Pauls Milchbar</b>	<b>S. 127</b>
<b>Fallstudie – Zielorientiertes Sparen für Jugendliche ...</b>	<b>S. 173</b>
<b>Fallstudie – Der Familienurlaub</b>	<b>S. 225</b>

## Fallstudienarbeit im Kontext von Entscheidungsfindung und vernetztem Denken: Eine theoretische Einführung

(Matthias Pilz)

Im folgenden Kapitel sollen die Bezugspunkte des Konstrukts des vernetzten Denkens als eine didaktisch relevante Größe für den Unterricht dargestellt, entsprechende definitorische Eingrenzungen vorgenommen und eine Methode zur Förderung des vernetzten Denkens vorgestellt werden (Abschnitt 1). Dabei wird hier das vernetzte Denken als übergeordnete Kompetenz hinsichtlich gelungener Entscheidungsfindungen verstanden (vgl. Kaiser 1976, Dolzanski 2012). Folglich kann eine tragfähige Entscheidung nur im Zusammenhang mit der Realisation vernetzten Denkens erfolgen. Selbiges gilt für den Bereich der Problemlösefähigkeit (siehe unten).

In Verbindung mit der Darstellung des Lehr-Lern-Arrangements Fallstudie sowie der Begründung des Einsatzes derselben (Abschnitt 2) lassen sich daher konkrete Anforderungen für die Konstruktion und die Anwendung der Fallstudie im Unterricht unter dem Primat der Förderung des vernetzten Denkens ableiten (Abschnitt 3). Diese werden anschließend in konkrete Aussagen zur Unterrichtsgestaltung überführt (Abschnitt 4).

### 1. Zur Bedeutung des vernetzten Denkens im Unterricht

In zahlreichen Studien konnte in der Vergangenheit für den Ökonomieunterricht nachgewiesen werden, dass Lehr-Lernprozesse zu oft auf der direkt oder indirekt getroffenen Annahme basieren, dass ökonomische Entscheidungsfindungen und damit wirtschaftliches Handeln vor dem Hintergrund klar definierter Probleme in einem eindimensionalen und linearen Wirkungszusammenhang zu treffen sind (vgl. Vester 1988, S. 147 – 171 u. Kell/van Buer/Schneider 1992, S. 521 – 524).

Insbesondere die Erkenntnisse der Kybernetik haben jedoch seit geraumer Zeit in stringenter Form Nachweise erbracht, dass die Realität nur unter der Maßgabe komplexer Regelsysteme beschreibbar ist und Eingriffe in die Realität immer mit mehrdimensionalen Folgewirkungen einhergehen (vgl. Vester 1988, S. 44 – 73). Der Kognitionspsychologie ist es zu verdanken, dass diese Ergebnisse adaptiert wurden und als konstruktivistisch orientierte Ansätze zu neuen Erkenntnissen für die Lehr-Lernforschung geführt haben (vgl. Dubs 1995a). So zeigen die Ergebnisse der Problemlöseforschung und Untersuchungen zum Experten-Novizenverhalten, dass zur Bewältigung komplexer und schlecht strukturierter Probleme neben anderen Größen insbesondere die Fähigkeit zum Denken in Systemen unter Berücksichtigung von Haupt- und Nebeneffekten notwendige Voraussetzung ist (vgl. Dörner 1989, S. 58 – 73).

Vorwiegend die amerikanische Autorenschaft hat in der Vergangenheit valide Ergebnisse publiziert, die die Notwendigkeit des Aufbaus vernetzter und mehrdimensionaler Denkstrukturen für die Bewältigung realer Anforderungssituationen in Form von Problemstellungen und für die Anwendung sowie Konservierung von Wissen in beeindruckender Weise belegen (vgl. z. B. Voss 1990).

Der Zusammenhang des vernetzten Denkens im Kontext des Konstrukts der vollständigen Handlung mit den Elementen Planen, Durchführen und Kontrollieren wurde in der Vergangenheit dezidiert dargestellt und in Zusammenhang mit den Erkenntnissen der Systemtheorie zu einem Verfahren im Umgang mit komplexen Problemen ausgebaut. Innerhalb dieses Kontextes ist vernetztes Denken „ein integrierendes, zusammenfügendes Denken, das auf einem breiteren Horizont beruht, von größeren Zusammenhängen ausgeht, viele Einflussfaktoren berücksichtigt und das weniger isolierend und zerlegend ist als das übliche Vorgehen“ (Probst/Gomez 1991, S. 5).

Das Verfahren besteht dabei aus sechs Bausteinen, die in der folgenden Übersicht verkürzt wiedergegeben sind (vgl. Abb. 1).

## Abb. 1: Bausteine des ganzheitlichen Denkens

### **Ganzheit und Teil**

Ganzheiten sind von der Umwelt abgrenzbar und bilden mit anderen Ganzheiten ein hierarchisches System, wobei die Abgrenzungen nicht eindimensional sind.

### **Vernetztheit**

Zwischen Teilen bestehen vielfältige Vernetzungen, woraus Dynamik entsteht.

### **Offenheit**

Wechselwirkungen bestehen nicht nur zwischen Teilen, sondern auch zwischen Systemen und der Umwelt, was wiederum zu Abhängigkeiten führt.

### **Komplexität**

Soziale Systeme können verschiedene Verhaltensweisen produzieren, die eine Anpassung an eine sich verändernde Umwelt erlauben, aber auch ein exaktes Prognostizieren vereiteln.

### **Ordnung**

Trotz Komplexität entwickelt sich über Verhaltensmuster und Wechselwirkungen eine Ordnung.

### **Lenkung**

Systeme beinhalten Lenkungsmechanismen, die aus dem System selber oder bewusst durch Menschen geschaffen werden.

### **Entwicklung**

Soziale Systeme sind zweck- und zielgerichtet, wobei Veränderungen möglich sind. Sie sind sinngemäß und besitzen eine Lernfähigkeit.

Quelle: Eigene Zusammenfassung der Aussagen aus Probst/Gomez 1991, S. 7 u. ausführlich Ulrich/Probst 1991, S. 25 – 102

Für den Bereich der Wirtschaftspädagogik hat Dubs (1989, S. 50) diesen Ansatz konkretisiert und definiert: „Vernetztes Denken ist eine Denkform im fachspezifischen und im fächerübergreifenden Unterricht, die im Unterschied zu linearem, logisch-deduktivem Denken Probleme im Wirkungszusammenhang verschiedener Variablen systematisch zu verstehen sucht. Dadurch sollen Beziehungen und Wechselwirkungen erkannt werden, die auf die Lösung von Problemen oft unerkannte Einflüsse haben“ (vgl. auch Wilbers 1997, S. 1 – 24).

Die Bausteine des vernetzten Denkens führen neben der Begriffsfindung außerdem zu sechs Schritten der Methodik des vernetzten Denkens (siehe Abb. 2), wobei die einzelnen Schritte wiederum untereinander vernetzt sind und in einem iterativen Prozess zur Problemlösung beitragen sollen. Probst/Gomez (1991, S. 8) nennen ihren Ansatz daher auch eine „Problemlösemethodik“, die nicht nur dabei hilft „zu umfassenderen Lösungen zu kommen, sondern auch im persönlichen Umgang mit komplexen Situationen sicherer zu werden.“

## Abb. 2: Schritte der Methodik des vernetzten Denkens

### 1. Bestimmen der Ziele und Modellieren der Problemsituation

Probleme müssen in ihrer Mehrdimensionalität multiperspektivisch offengelegt werden. Ziele einer Situationsveränderung müssen klar sein und geordnet werden.

### 2. Analysieren der Wirkungsverläufe

Wirkungen müssen in ihrer Richtung, Intensität und zeitlichen Dimension mittels der Netzwerktechnik erkennbar gemacht werden.

### 3. Erfassen und Interpretieren der Veränderungsmöglichkeiten

Mittels Szenarien müssen einzelne Teilnetzwerke einer Analyse auf zukünftige Veränderungen unterworfen und die Auswirkungen analysiert werden.

### 4. Abklären der Lenkungsmöglichkeiten

Unterscheidung von Lenkungsebenen, lenkbaren und nicht lenkbaren Größen sowie Indikatoren der Erfolgskontrolle.

### 5. Planen von Strategien und Massnahmen

Entwicklung von Strategien der Gestaltung und Lenkung inklusive entsprechender Prüfverfahren.

### 6. Verwirklichen der Problemlösung

Entwicklung von Realisierungsplänen und zugehörigen Instrumenten. Kontrolle der Ergebnisse und Prämissen.

Quelle: Eigene Zusammenfassung der Aussagen aus Probst/Gomez 1991, S. 9 – 18 u. ausführlich Ulrich/Probst 1991, S. 105 – 236

Der hier rudimentär wiedergegebene Ansatz (Abb. 2) hat sowohl in der Betriebswirtschaftslehre (vgl. Gomez/Probst 1995) als auch im Bereich der Wirtschaftspädagogik große Beachtung gefunden (vgl. z.B. Pilz 2007) und dient als theoretische Basis für die folgenden Ausführungen.

Weitere Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass der Erwerb und die Anwendung von Wissensstrukturen nicht auf abstrakte Weise erfolgen können, sondern es der Vermittlung in einem konkreten Realitätsbereich bedarf, wobei dieser so modelliert werden muss, dass einerseits das Vorwissen der Lerner Berücksichtigung findet und andererseits der Transfer auf andere Situationen möglich wird (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 1994).

Die Konsequenz aus den empirischen Befunden ist die Generierung entsprechender mehrdimensionaler Lehr-Lern-Arrangements, in denen über didaktisch steuerbare Lernprozesse das Denken in Systemen und Prozessen eingeübt werden kann (vgl. z. B. Pilz 2002a). Als bedeutende Arbeiten auf diesem Gebiet sei hier auf den Ansatz der Anchored Instructions (vgl. Bransford et al. 1990 u. Mandl/Gruber/Renkl 1994, S. 235 – 237) und den Cognitive Apprenticeship Ansatz (vgl. Collins/Brown/Newman 1989) sowie im deutschsprachigen Raum auf die Projekte Lohhausen und Ökolopoly hingewiesen (vgl. Dörner et al. 1994 u. Voss 1990).

## 2. Zur didaktisch-methodischen Darstellung und Legitimierung von Fallstudien

Fallstudien und die Fallstudienmethode bzw. Fallstudienarbeit als prozedurales Element sind keine pädagogischen Neuerungen der letzten Jahre, sondern bereits seit langer Zeit integraler Bestandteil der universitären Ausbildung im Bereich der Ökonomie (vgl. Pilz 2008). Schon vor dem zweiten Weltkrieg kamen praktische Fälle des Wirtschaftslebens an der Harvard Business School in Boston zum Einsatz (vgl. Kaiser 1983, S. 11f.). In Deutschland wurde die Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragestellungen mittels konkreter Fälle erst ab den 50er Jahren praktiziert. Das Einsatzgebiet beschränkte sich jedoch vorerst im Rahmen der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre auf die Managerschulung und die Hochschullehre (vgl. Kaiser 1983, S. 13 – 16). Daher ist es nicht verwunderlich, dass erste Definitionsversuche nicht von Pädagogen, sondern von Betriebswirtschaftlern vorgenommen wurden (vgl. Kaiser/Kaminski 1994, S. 126).

Im Zeichen der Reformpädagogik, aber insbesondere der zunehmenden Beachtung situationstheoretischer Ansätze der Didaktik sowie der Curriculumgestaltung (vgl. Reetz 1984, S. 99 – 107 u. S. 179 – 181) gewann

die Fallstudie als Instrument für die an realen Erscheinungsformen orientierte Auseinandersetzung mit komplexen Problemstellungen an Bedeutung (vgl. Kaiser 1983, S. 16–20). Zu Beginn der 70er Jahre fand die Fallstudie daraufhin Eingang in die Didaktik der Wirtschaftspädagogik (vgl. z. B. Pilz 1971 u. 1972).

Seither sind verschiedenste Definitionen und Umschreibungen für die Begriffe „Fallstudie“, „Fallbeispiel“ und „Fallmethode“ entwickelt worden, die den jeweiligen Zielen und Ansprüchen der Autoren genügen sollen. Hier soll die allgemein gehaltene Definition von Reetz (1988a, S. 38) Verwendung finden. Mit Fallstudien sind demnach „Unterrichtsmaterialien gemeint, in denen reale oder der Realität entsprechende Ereignisse des sozialen, insbesondere wirtschaftlichen Lebens zu einem Fall aufbereitet sind und die darüber hinaus Lehr-Lernhilfen zur Lösung des Falls enthalten.“

Als zentraler didaktischer Bezugspunkt wird für die Fallstudie in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder auf den Umgang mit komplexen ökonomischen Fragestellungen und das kollektive Suchen nach Entscheidungen bezüglich der Fragestellung hingewiesen. Folglich werden Merkmale sowohl der Fach- als auch der Methoden- und Sozialkompetenz einbezogen (vgl. z. B. Pilz 1978, S. 95–98 u. Kaiser/Kaminski 1994, S. 127). Dabei wird die Entscheidung nicht direkt in der Realität erprobt, sondern vor den Gegebenheiten der Realität reflektiert und oftmals mit einem Lösungsansatz aus der Realität verglichen. In diesem Sinne kann bei der Fallstudie von „symbolisch repräsentativem Handeln“ (Reetz 1992, S. 341) gesprochen werden.

Trotz des Primats der Entscheidungssuche und Entscheidungsfindung lassen sich differierende Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der mit der Fallstudienarbeit verbundenen Lernziele ausmachen. Auf dem Weg zur Entscheidung kann beispielsweise das Aufdecken der Problemstellung oder die Informationsbeschaffung von besonderer Bedeutung sein. Die unterschiedlichen Intentionen der Fallstudiendidaktik haben zu einer Ausdifferenzierung in verschiedene Fallstudienvarianten geführt, die von Kaiser (1983, S. 20–25) in eine im deutschen Sprachraum allgemein anerkannte Typologie gebracht wurden (siehe Abb. 3).

**Abb. 3: Varianten der Fallstudie nach Kaiser**

<b>Methode</b>	<b>Erkennen von Problemen</b>	<b>Informationsgewinnung</b>	<b>Ermitteln alternativer Lösungsvarianten und Problemlösung/Entscheidung</b>	<b>Lösungskritik</b>
Case-Study-Methode	<i>Schwerpunkt</i> Verborgene Probleme müssen analysiert werden	Informationen werden gegeben	Mithilfe der gegebenen Informationen werden Lösungsvarianten des Problems ermittelt und Entscheidungen gefällt.	Vergleich der Lösung mit der Entscheidung in der Wirklichkeit
Case-Problem-Methode	Probleme sind ausdrücklich genannt	Informationen werden gegeben	<i>Schwerpunkt</i> Mithilfe der vorgegebenen Probleme und der Informationen werden Lösungsvarianten ermittelt und eine Entscheidung getroffen.	evtl. Vergleich der Lösung mit der Entscheidung in der Wirklichkeit
Case-Incident-Methode	Der Fall wird lückenhaft dargestellt	<i>Schwerpunkt</i> Informationen müssen selbstständig beschafft werden	Ermitteln von Lösungsvarianten Lösen des Falls	
Stated-Problem-Methode	Probleme sind vorgegeben	Informationen werden gegeben	Die fertigen Lösungen einschließlich der Begründungen werden gegeben: evtl. Suche nach zusätzlichen Alternativen.	<i>Schwerpunkt</i> Kritik der vorgegebenen Lösungen

Quelle: Leicht verändert aus Kaiser 1983, S. 23



Die für alle Varianten der Fallstudie konstatierbare Orientierung des Lernprozesses an einer problemhaltigen Situation und deren Lösung führt wiederum nach Kaiser (1983, S. 25 – 29) zu einer allgemeingültigen Verlaufsstruktur, die jedoch verschiedene intentionale Schwerpunktsetzungen zulässt und einen idealtypischen Ablauf skizziert (siehe Abb. 4).

**Abb. 4: Idealtypische Verlaufsstruktur von Fallstudien nach Kaiser**

1. <i>Konfrontation</i> mit dem Fall	Ziel: Erfassen der Problem- und Entscheidungssituation
2. <i>Information</i> über das bereitgestellte Fallmaterial und durch selbständiges Erschließen von Informationsquellen	Ziel: Lernen, sich die für die Entscheidungsfindung erforderlichen Informationen zu beschaffen und zu bewerten
3. <i>Exploration</i> : Diskussion alternativer Lösungsmöglichkeiten	Ziel: Denken in Alternativen
4. <i>Resolution</i> : Treffen der Entscheidung in Gruppen	Ziel: Gegenüberstellen und Bewerten der Lösungsvarianten
5. <i>Disputation</i> : die einzelnen Gruppen verteidigen ihre Entscheidung	Ziel: Verteidigen einer Entscheidung mit Argumenten
6. <i>Kollation</i> : Vergleich der Gruppenlösungen mit der in der Wirklichkeit getroffenen Entscheidung	Ziel: Abwägen der Interessenzusammenhänge, in denen die Einzellösungen stehen

Quelle: Kaiser 1983, S. 26

Im Kontext der Kritik am traditionellen Wirtschaftslehreunterricht, die insbesondere die Überbetonung der reinen Wissensvermittlung, die Darstellung starrer und überfrachteter Stoffstrukturen mit einer Dominanz juristischer Inhalte, die realitätsferne und komplexitätsarme Stoffaufbereitung sowie die Lehrerzentriertheit im Unterricht und letztlich eine Trennung von Denken und Handeln anprangert (vgl. z. B. Kell/van Buer/Schneider 1992, S. 521 – 524 u. Reetz 1984, S. 23 – 35), wurde das Konzept der Handlungsorientierung entwickelt.<sup>1</sup> Darin wird dem Einsatz mehrdimensionaler Lehr-Lern-Arrangements wie Planspielen, Lernbüros, Übungsfirmen, Juniorfirmen oder auch Fallstudien (zur Definition und Abgrenzung vgl. Achtenhagen 1997, S. 623 – 632 u. Keim 1992) zum Erlernen von Schlüsselqualifikationen im Allgemeinen (vgl. Kaiser 1992 u. John 1992, S. 85 u. S. 89) und zum Aufbau komplexer Wissensstrukturen und deren Anwendung sowie Transformation in Handlungssituationen im Speziellen (vgl. z. B. Kaiser/Kaminski 1994, S. 115; John 1992 u. Preiß 1992) besondere Bedeutung zugemessen. Da sowohl die Konstruktion als auch die Transformation von Wissen nicht ohne kognitive Vernetzungsprozesse ablaufen kann, stehen Lehr-Lern-Arrangements in einem engen Zusammenhang zum vernetzten Denken (vgl. Abschnitt 1). Sowohl von Seiten der Kognitionspsychologie als auch der Wirtschaftspädagogik sind die Arrangements, inklusive der Fallstudie, zur Förderung des vernetzten Denkens empfohlen worden, da sie einen mehrdimensionalen und komplexen Objektrahmen abgeben, der die Basis für den Aufbau und die Einübung des vernetzten Denkens darstellt (vgl. Preiß 1992 u. Reetz/Sievers 1983, S. 93 – 97).

Die Begründung für die hier vorgenommene Auswahl der Fallstudie zur Verbesserung des vernetzten Denkens innerhalb des breiten Spektrums der Lehr-Lern-Arrangements resultiert aus zwei Aspekten. Der erste ist der lernpsychologische und bezieht sich auf die Tatsache, dass Fallstudien durch die stringente Orientierung an einer Problemlösung grundsätzlich besonders gut für die Generierung vernetzter Denkstrukturen geeignet sind und sich durch ihren mittleren Grad an Realitätsnähe besser als andere Arrangements konsequent auf dieses Ziel hin modellieren lassen (vgl. John 1992, S. 84; Reetz 1988a, S. 39 – 41 u. Reetz/Sievers 1983, S. 98f.). Zwar ist bei der Fallstudie das „Lernen im Modell“ (Achtenhagen et al. 1992, S. 128, Pilz 2002b) nicht

<sup>1</sup> Eine Darstellung des Konzepts kann an dieser Stelle nicht erfolgen (vgl. dazu z. B. Tramm 1992; Goldbach 1995; zur theoretischen Fundierung ausführlich Achtenhagen et al. 1992 u. als Übersicht Beck 1996).

so ausgeprägt wie bei anderen Lernarrangements, doch wird dieses Manko durch die Sicherheit, dass das „Lernhandeln“ (vgl. Achtenhagen et al. 1992, S. 82 – 85) keine Konsequenzen in der Realität hat (vgl. Buddensiek 1992, S. 15) sowie durch die Möglichkeit des didaktisch begründeten „Anhaltens“ der Fallstudie zum Zwecke der Reflexion und der abschließenden Bewertung, mehr als kompensiert.

Der zweite Aspekt ist unterrichtsorganisatorischer Art und bezieht sich auf den Organisationsaufwand sowie die notwendige Durchführungszeit (vgl. Reetz 1992, S. 345f.).

So erfordern Fallstudien keine besonderen technischen oder räumlichen Voraussetzungen wie etwa das Lernbüro und sind durch die „Einmalentscheidung“ im Gegensatz zu revolvierenden Entscheidungsprozessen wie z. B. bei der Mehrzahl der Planspiele (vgl. Buddensiek 1992, S. 16) sowie durch den Wegfall von Routinetätigkeiten, wie sie z. B. in der Übungsfirma oder im Lernbüro anfallen, zeitlich straffer und planbarer zu handhaben.

### **3. Zwischenfazit: Anforderungen an den konkreten Fallstudieneinsatz**

Wenn das vernetzte Denken nicht in abstrakter Form, sondern ausschließlich im konkreten Kontext erlernt werden kann (vgl. Abschnitt 1), dann muss dieser Kontext für die Schülerinnen und Schüler verständlich und eindeutig offeriert werden. Die notwendige Problematisierung mittels Leitfragen muss gleichfalls diesem Anspruch gerecht werden und kann zudem als Orientierungslinie dienen (vgl. Breit 1990, S. 2). Das Fachwissen muss daher in Form von Vorwissen bereits bestehen oder aber über eine entsprechend initiierte Auseinandersetzung in der Fallstudie und zusätzliche Informationsmaterialien generiert werden.

Um den Lernern Vernetzungsmöglichkeiten zu offerieren, muss die Fallsituation ein hohes Maß an Komplexität aufweisen bzw. im Lösungsansatz diese Komplexität ermöglichen. Dabei können unterschiedliche Vernetzungsansätze zu verschiedenen Lösungsansätzen führen, die dennoch alle ihre Berechtigung haben und als singuläres Kriterium der Bewertung die logische Stringenz der getroffenen Aussagen beinhalten (vgl. Abschnitt 1). Diese Stringenz müssen sich die Lerner bewusst machen, was mittels entsprechend aufbereiteter Leitfragen angeregt werden kann.

Da das vernetzte Denken im Zentrum des pädagogischen Bemühens steht, bieten sich nicht alle Varianten der Fallstudie in gleichem Masse zur Realisation an (vgl. Abb. 3). Die eigenständige Suche von Informationen, wie sie im Mittelpunkt der Case-Incident-Method steht, ist hier nicht von zentraler Bedeutung, was eine Bereitstellung aller notwendigen Informationsmaterialien intendiert. Bei der innerhalb der Case-Study-Method besonders geförderten Erschließung von verborgenen Problemen und bei der Kritik an vorgegebenen Lösungsvarianten in der Stated-Problem-Method spielt das vernetzte Denken zwar eine entscheidende Rolle, jedoch sind bei den Kompetenzen Problemerkennung und Lösungsbeurteilung weitere kognitive Leistungen wie Analysefähigkeit und Dateninterpretation von zentraler Bedeutung. Hingegen steht bei der Case-Problem-Method mit der Entwicklung eines eigenständigen Lösungsansatzes eine didaktische Konstellation bereit, in der die Lerner selbstgesteuert Entscheidungen treffen und vor dem Hintergrund einer großen Anzahl von Determinanten überprüfen und begründen müssen. Gerade diese lernstarke Umgebung fördert daher das vernetzte Denken in besonderem Masse und soll Ausgangspunkt für die hier zur Anwendung kommenden Fallstudien sein.

### **4. Didaktisch-methodische Umsetzung der Fallstudienarbeit**

Im folgenden Abschnitt werden die Konstruktionsprinzipien der hier konkret für den Unterricht entwickelten Fallstudien vor dem Hintergrund der in den bisherigen Kapiteln getroffenen Aussagen dargestellt und begründet.

Fallstudien sind „keine ‚Selbstläufer‘“ (John, 1992, S. 85). Diese Warnung hinsichtlich einer sehr sorgfältigen Konstruktion von Fallstudien wird auch von anderen Autoren immer wieder betont (Pilz et. al. 2003). Eine Analyse einiger maßgeblicher deutschsprachiger Publikationen zum Thema hat zu folgendem Exzerpt (siehe Abb. 5), für welches weder der Anspruch auf Vollständigkeit noch der der Überschneidungsfreiheit erhoben werden soll, geführt:

## Abb. 5: Konstruktionsregeln für Fallstudien

1. Die für die Fallstudie relevanten Lernziele müssen bestimmt werden und oberstes Primat für die Konstruktion sein.
2. Die Inhalte sollen widerspruchsfrei und folgerichtig angeordnet sein, um den Lernern einen roten Faden aufzuzeigen.
3. Die Inhalte sollen die Erfahrungs- und Vorstellungswelt der Lerner und deren Vorwissen einschliessen.
4. Die Inhalte sollen authentisch und realistisch sein.
5. Die Struktur des Falls soll problemorientiert und konflikthaltig im Sinne der Darbietung multipler Kontexte sein.
6. Die Struktur des Falls soll komplex hinsichtlich der dargebotenen Elemente sein.
7. Der Fall sollte verschiedene Lösungsalternativen zulassen.
8. Die Situationsbeschreibung sowie die u.U. bereitgestellten Dokumente und Informationsmaterialien müssen umfassend und auf die Lernziele abgestimmt sein.
9. Der Fall soll die Lerner zur Problemlösung motivieren.

Quelle: Eigene Zusammenstellung aus Dubs 1996, S. 164f.; Kaiser/Kaminski 1994, S. 142; Achtenhagen et al. 1992, S. 74f. u. Reetz 1988b

In Zusammenhang mit dem Ziel, das vernetzte Denken der Schüler zu trainieren, können diese Konstruktionsmerkmale (Abb. 5) nun nachfolgend spezifiziert werden (vgl. auch Pilz et al. 2003).

Da es sich beim vernetzten Denken um eine komplexe Fähigkeit handelt, kann die Entwicklung dieser Fähigkeit im Sinne einer Handlungskompetenz nicht durch eine statische Aneignung von Wissensselementen, z. B. in Form von auswendig zu lernenden „Merksätzen“ erfolgen.<sup>2</sup> Vielmehr muss durch die eingesetzte Fallstudie immer wieder das Hervorrufen von Lernsituationen, die bei den Schülerinnen und Schülern die bewusste Auseinandersetzung mit mehrdimensionalen Verknüpfungselementen fördert, ermöglicht werden. Dies kann durch entsprechende Leitfragen bzw. Aufgaben, die bei der Bearbeitung zusätzlich durch ihre Leitfunktion in Bezug auf komplexe Probleme den Lernprozess fördern, realisiert werden (vgl. Stark et al. 1995 u. Reetz 1988b, S. 153). Beispielhaft sei hier auf das Instrument der Entscheidungsmatrix verwiesen, mit dem die Komplexität und mögliche Zielkonflikte in Hinblick auf eine begründete Entscheidung durch die Lernenden sehr plastisch abgebildet werden kann.

Auch wenn strukturierte Aufgabenstellungen einer puristischen Sichtweise der Fallstudienmethode widersprechen, so können diese weiterhin, insbesondere bei einer lernschwächeren Schülerklientel, zu schnellen Erfolgserlebnissen und damit einer dauerhaften Motivation beitragen.

Zusätzlich sollten die Lerner bei der Präsentation von Ergebnissen der Fallstudienbearbeitung durch entsprechende Lehrerfragen zur Artikulation der Begründungsmuster aufgefordert werden (vgl. Waibel 1996, S. 49). Bei einer möglicherweise einsetzenden Diskussion sind auftretende Redundanzen hinsichtlich einer Vertiefung positiv zu bewerten. Die Lehrkraft sollte zwar während der Fallstudie als Moderator fungieren (vgl. Wolf 1992), hat aber in der Einstiegs- und Auswertungsphase auch die Möglichkeit durch das „induktive Lehrgespräch“ (Dubs 1989, S. 52) Denkrichtungen der Lerner aktiv zu lenken und zu erweitern.

Auch nach Beendigung der Fallstudien sollten Netzwerke in visualisierter Form möglichst häufig im Unterricht zum Einsatz kommen (zur methodischen Umsetzung vgl. Pilz 2007), um die vielfältigen Interdependenzbeziehungen allen Schülerinnen und Schülern deutlich zu machen und eine Methode für die Auseinandersetzung mit komplexen Problemen einzuüben (vgl. Dubs 1989 u. Waibel 1996). Allerdings muss dabei

<sup>2</sup> Dörner (1989, S. 304) spricht in diesem Fall in drastischen Worten vom „Eunuchenwissen“, denn sie „wissen, wie es geht, können es aber nicht.“

beachtet werden, dass komplexe Netzwerkansätze nicht für alle Lernenden und jede thematische Struktur gleich gut geeignet sind (vgl. Dubs 1995b, S. 273).

Zudem können Prozesse des vernetzten Denkens nur auf Wissensgebiete bezogen werden, die in Grundzügen bereits existieren (vgl. Dubs 1989, S. 61). Allerdings bieten Fallstudien auch die Möglichkeit der Vermittlung von Fachwissen und dies insbesondere in fächerübergreifenden Bereichen, was allerdings eine geschickte Einbindung in die Fallstudienkonstruktion und den Prozess der Fallstudienbearbeitung voraussetzt.

Abschließend soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass der Transfer der Lernzuwächse im Bereich der Fähigkeit des vernetzten Denkens auf neue komplexe Problemstellungen bzw. Inhalte, insbesondere auch in Hinblick auf Situationen in der Realität (vgl. Keim 1992, S. 142f.), nur dann gelingen kann, wenn in schulischen Lehr-Lernprozessen „transferorientierte Übungen in großer Zahl“ (Dubs 1989, S. 61) und nicht als didaktisch-methodische Eintagsfliege zum Einsatz kommen.

## Literatur

- Achtenhagen, Frank (1997), Berufliche Ausbildung. In: Weinert, Franz E. [Hrsg.], Enzyklopädie der Psychologie – Psychologie des Unterrichts und der Schule [Themenbereich D – Praxisgebiete, Serie I – Pädagogische Psychologie, Band 3], Göttingen u. a., S. 603 – 657
- Achtenhagen, Frank et al. (1992), Lernhandeln in komplexen Situationen – Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung, Wiesbaden
- Beck, Herbert (1996), Handlungsorientierung des Unterrichts – Anspruch und Wirklichkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht, Darmstadt
- Bransford, John D. et al. (1990), Anchored Instruction: Why We Need It and How Technology Can Help. In: Nix, Don; Spiro, Rand [Hrsg.], Cognition, education and multimedia: exploring ideas in high technology, Hillsdale, S. 115 – 141
- Breit, Gotthard (1990), Zur Analyse von Fallbeispielen: Didaktisch-methodische Hinweise zur Unterrichtsplanung. In: Wochenschau-Methodik, 41. Jg., H. 6, S. 1 – 6
- Buddensiek, Wilfried (1992), Entscheidungstraining im Methodenverbund – Didaktische Begründung für die Verbindung von Fallstudie und Simulationsspiel. In: Keim, Helmut [Hrsg.], Planspiel-Rollenspiel-Fallstudie – Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden, Köln, S. 9 – 24
- Collins, Allan; Brown, John S.; Newman, Susan E. (1989), Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, Lauren B. [Hrsg.], Knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser, Hillsdale, S. 453 – 494
- Diepold, Peter; Getsch, Ulrich (1992), Evaluation von Planspielen im Modellversuch WOKI. In: Achtenhagen, Frank; John, Ernst G. [Hrsg.], Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden, S. 353 – 372
- Dolzanki, Christoph (2012), Das fachdidaktische Prinzip der Entscheidungsorientierung -die fachwissenschaftlichen Grundlagen und Konstruktionsmerkmale zur Formulierung eines fachdidaktischen Prinzips. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jg., H.4, S.538-563
- Dörner, Dietrich (1989), Logik des Misslingens, Reinbek bei Hamburg
- Döner, Dietrich et al. (1994), Lohhausen – Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität, unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1983, Bern u. a.
- Dubs, Rolf (1989), Vernetztes Denken im Wirtschaftslehreunterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85. Bd., H. 1, S. 50 – 61
- Dubs, Rolf (1995a), Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jg., H. 6, S. 889 – 903
- Dubs, Rolf (1995b), Lehrerverhalten – Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht [Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Band 23], Zürich
- Dubs, Rolf (1996), Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht. – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung im Unterricht. In: Beck, Klaus et al. [Hrsg.], Berufserziehung im Umbruch – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung [Festschrift für J. Zabeck], Weinheim, S. 159 – 172
- Goldbach, Arnim (1995), Grundzüge des didaktischen Konzepts der Handlungsorientierung für den Berufsbereich „Wirtschaft und Verwaltung“ – Begriff, Begründungszusammenhänge, Konstruktionselemente. In: Wirtschaft und Erziehung, 47. Jg., H. 7-8, S. 252 – 259
- Gomez, Peter; Probst, Gilbert J. B. (1995), Die Praxis des ganzheitlichen Problemlösens – vernetzt denken, unternehmerisch handeln, persönlich überzeugen, Bern, Stuttgart, Wien
- John, Ernst G. (1992), Fallstudien und Fallstudienunterricht. In: Achtenhagen, Frank; John, Ernst G. [Hrsg.], Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden, S. 79 – 91
- Kaiser, Franz-Josef (1976), Entscheidungstraining – Die Methoden der Entscheidungsfindung, Bad Heilbrunn
- Kaiser, Franz-Josef (1983), Grundlagen der Fallstudiendidaktik – Historische Entwicklung-Theoretische Grundlagen-Unterrichtliche Praxis. In: Kaiser, Franz-Josef [Hrsg.], Die Fallstudie – Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik, Bad Heilbrunn, S. 9 – 34
- Kaiser, Franz-Josef (1992), Der Beitrag aktiver partizipativer Methoden Fallstudie, Rollenspiel und Planspiel zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Keim, Helmut [Hrsg.], Planspiel – Rollenspiel – Fallstudie – Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden, Köln, S. 62 – 90

- Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans (1994), *Methodik des Ökonomie-Unterrichts – Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*, Bad Heilbrunn
- Keim, Helmut (1992), Zur kategorialen Klassifikation von Fallstudie, Rollen- und Planspiel. In: Keim, Helmut [Hrsg.], *Planspiel-Rollenspiel-Fallstudie – Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*, Köln, S. 122 – 151
- Kell, Adolf; van Buer, Jürgen; Schneider, Dagmar (1992), Probleme der pädagogischen Beurteilung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. In: Achtenhagen, Frank; John, Ernst G. [Hrsg.], *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*, Wiesbaden, S. 511 – 547
- Mandl, Heinz; Gruber, Hans; Renkl, Alexander (1994), Zum Problem der Wissensanwendung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 22. Jg., H. 3, S. 233 – 242
- Pilz, Matthias (2002a), Zum Umgang mit Komplexität und Zielkonflikten im Wirtschaftslehreunterricht – Eine Unterrichtseinheit zum Thema „Probleme bei der Erlangung von Vollbeschäftigung am Beispiel wirtschaftspolitischer Interdependenzen beim Einsatz staatlicher Instrumente zur Arbeitsförderung“. In: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 50. Jg., H. 1, S. 51 – 68
- Pilz, Matthias (2002b), Vom Lernen über Modelle zum Lernen am Modell. In: *Unterricht Wirtschaft*, 3. Jg., H. 11 [3. Quartal 2002], S. 36 – 39
- Pilz, Matthias (2002c), Zum Wechsel des Abstraktionsniveaus in der Schulpraxis: Ein Unterrichtsansatz zur Versicherbarkeit von Risiken am Beispiel des Terroranschlags in New York. In: *Winklers Flügelstift*, H. 2/2002, S. 52 – 61
- Pilz, Matthias (2007), Die Netzwerktechnik. In: Retzmann, Thomas [Hrsg.], *Methodentraining für den Ökonomieunterricht*, Schwalbach, Wochenschau-Verlag, S. 21 – 33
- Pilz, Matthias (2008), Fallstudie. In: Hedtke, Reinhold; Weber, Brigitte [Hrsg.], *Wörterbuch ökonomische Bildung*, Schwalbach, Wochenschau-Verlag, S. 123f.
- Pilz, Matthias et al. (2003), Leitfaden für die Erstellung von Ausbildungseinheiten (AE). In: *Schweizerische Zeitschrift für das kaufmännische Bildungswesen*, 97. Jg., H. 1, S. 28 – 47
- Pilz, Roland (1971), Der wirtschaftskundliche praxisbezogene Fall als Mittel zur inneren Differenzierung. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 23. Jg., H. 9, S. 204 – 206
- Pilz, Roland (1972), Problemlösendes Lernen am wirtschaftskundlichen praxisbezogenen Fall. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 24. Jg., H. 11, S. 278 – 281
- Pilz, Roland (1978), Entscheidungsorientierte Unterrichtsgestaltung durch Einsatz des wirtschaftskundlichen praxisbezogenen Falls. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 74. Bd., H. 2, S. 95 – 110
- Preiß, Peter (1992), Komplexität im Betriebswirtschaftslehre-Anfangsunterricht. In: Achtenhagen, Frank; John, Ernst G. [Hrsg.], *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*, Wiesbaden, S. 58 – 78
- Probst, Gilbert J. B.; Gomez, Peter (1991), Die Methodik des vernetzten Denkens zur Lösung komplexer Probleme. In: *Vernetztes Denken – Ganzheitliches Führen in der Praxis*, 2., erweiterte Auflage, Wiesbaden, S. 3 – 20
- Reetz, Lothar (1984), *Wirtschaftsdidaktik – Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*, Bad Heilbrunn
- Reetz, Lothar (1988a), Zum Einsatz didaktischer Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, 16. Jg., H. 2, S. 38 – 55
- Reetz, Lothar (1988b), Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehre-Unterricht. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 40. Jg., H. 5, S. 148 – 156
- Reetz, Lothar (1992), Curriculumentwicklung und entdeckendes Lernen mithilfe von Fallstudien. In: Achtenhagen, Frank; John, Ernst G. [Hrsg.], *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*, Wiesbaden, S. 340 – 352
- Reetz, Lothar; Sievers, Hans-Peter (1983), Zur curriculum- und lerntheoretischen Begründung der Fallstudienverwendung im Wirtschaftslehreunterricht der Sekundarstufe II. In: Kaiser, Franz-Josef [Hrsg.], *Die Fallstudie – Theorie und Praxis der Fallstudienpädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 75 – 110
- Speth, Hermann; Hartmann, Gernot; Härter, Friedrich (1998), *Betriebswirtschaftslehre – Eine handlungsorientierte Einführung für Berufsfachschüler*, 9. Aufl., Rinteln
- Stark, Robin et al. (1995), Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Bd. XXVII, H. 4, S. 289 – 312
- Tramm, Tade (1992), Grundzüge des Göttinger Projekts „Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen – unter Nutzung neuer Technologien in der kaufmännischen Berufsausbildung“. In: Achtenhagen, Frank; John, Ernst G. [Hrsg.], *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*, Wiesbaden, S. 43 – 57
- Ulrich, Hans; Probst, Gilbert J. B. (1991), *Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln – Ein Brevier für Führungskräfte*, 3., erweiterte Auflage, Bern, Stuttgart
- Vester, Frederic (1988), *Leitmotiv vernetztes Denken – Für einen besseren Umgang mit der Welt*, München
- Voss, James F. (1990), Das Lösen schlecht strukturierter Probleme – ein Überblick. In: *Unterrichtswissenschaft*, 18. Jg., H. 4, S. 313 – 337
- Waibel, Roland (1996), Unterrichtsbeispiel: Einführung in das Unternehmensmodell anhand der Methodik des vernetzten Denkens. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92. Bd., H. 1, S. 46 – 55
- Waibel, Roland; Dörig, Roman (1999), *Neue Lehr-Lern-Kultur in der Betriebswirtschaftslehre – Lektionsbausteine für die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung*, Aarau
- Wilbers, Karl (1997), *Netzwerke in der Wirtschaftspädagogik: Überblick – Graphentheoretische Rekonstruktion – Konzeptionelle Grenzen aus systemtheoretischer Sicht*, Köln
- Wolf, Karl (1992), Die Fallstudie als Unterrichtsmethode, ein Plädoyer. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 44. Jg., H. 5, S. 158f.

1. Abkürzungsverzeichnis.....	14
2. Auf einen Blick ... ..	15
3. Unterrichtsverlauf.....	16
Ausgangssituation .....	18
Arbeitsauftrag .....	18
AB 1 Wofür nutze ich ein Handy?.....	19
AB 2 Handyvertrag vs. Prepaid-Karte.....	20
AB 3 zu IB 1 Kostenarten .....	21
AB 4 zu IB 1 Tariffberechnung.....	22
AB 5 Handyvertrag vs. Prepaid-Karte Entscheidungsmatrix .....	23
AB 6 Redebeitrag zwischen Hanna und ihrer Mutter ... ..	24
AB 7 Welche Variante ist für mich die Richtige? .....	24
AB 1 LS* Wofür nutze ich ein Handy? .....	25
AB 2 LS* Handyvertrag vs. Prepaid-Karte .....	26
AB 3 LS* zu IB 1 Kostenarten.....	27
AB 4 LS zu IB 1 Tariffberechnung.....	28
AB 5 LS* Handyvertrag vs. Prepaid-Karte Entscheidungsmatrix .....	29
AB 6 LS* Redebeitrag zwischen Hanna und ihrer Mutter... Alternative 1.....	30
AB 6 LS* Redebeitrag zwischen Hanna und ihrer Mutter... Alternative 2 .....	31
AB 7 LS* Welche Variante ist für mich die richtige? Alternative 1 .....	32
AB 7 LS* Welche Variante ist für mich die richtige? Alternative 2 .....	32
IB 1 Übersicht Handytarife.....	33
LH zur Fallstudie .....	34

## 1. Abkürzungsverzeichnis

- AB** = Arbeitsblatt
- LS** = Lösungsskizze
- LS\*** = beispielhaft mögliche Schülerlösungen
- IB** = Informationsblatt
- LH** = Lehrerhinweis



## 2. Auf einen Blick ...

<b>Beschreibung</b>	<p>In dieser Fallstudie steht das Thema „Handy als Kostenfalle“ im Mittelpunkt. Fast jeder hat es, aber kennt sich auch jeder damit aus? Es ist gar nicht so einfach, sich im diesem „Tarifdschungel“ zurechtzufinden. Die Schüler sollen unterschiedliche Möglichkeiten von Handytarifen (Vertragsabschluss und Prepaid-Karte) kennen lernen und sich über deren Vor- und Nachteile bewusst werden. Aufgrund von unterschiedlichen Handytarifen werden die Schüler mit einzelnen Begriffen der Kostenrechnung vertraut gemacht und sind in der Lage, diese bei der Berechnung auf unterschiedliche Handytarife anzuwenden. Des Weiteren sollen die Schüler erkennen, dass das Handy eine potenzielle Gefahr darstellt: Durch unüberlegten Gebrauch kann das Handy schnell zur Schuldenfalle werden.</p>
<b>Lerninhalte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internetrecherche</li> <li>• Erarbeitung Vor- und Nachteile Handyvertrag/Prepaid-Karte</li> <li>• Einführung der Kostenbegriffe, Transfer von Beispiel „Auto“ zu „Handy“ und Berechnung von Hannas Handykosten</li> <li>• Ausfüllen der Entscheidungsmatrix</li> <li>• Rollenspiel: Dialog zwischen Hanna und Mutter</li> <li>• Arbeitsblattvorlage „Warum brauche ich ein Handy und wozu nutze ich es?“</li> <li>• Übertragung der Situation auf den eigenen Handykonsum</li> </ul>
<b>Lernziele (LZ)</b>	<p>Die Schüler sollen</p> <p>LZ 1 den Unterschied zwischen Handyvertrag und Prepaid-Karte sowie deren jeweilige Vor- und Nachteile mittels Internetrecherche wiedergeben, einordnen und vergleichen.</p> <p>LZ 2 die Begriffe Gesamtkosten, Fixkosten und variable Kosten unter Zuhilfenahme der Materialien erklären und anschließend bei der Berechnung von Handytarifen anwenden.</p> <p>LZ 3 einen Handytarif unter Abwägung der Vor- und Nachteile mithilfe der Entscheidungsmatrix präferieren, darstellen und verteidigen.</p> <p>LZ 4 durch die bearbeitete Fallstudie die generelle Gefahr der Verschuldung bei der Handynutzung erkennen und bezüglich ihres eigenen Konsumverhaltens reflektieren.</p>
<b>Vorkenntnisse</b>	<p>Bei Einsatz des Internets zur weiteren Informationsbeschaffung und evtl. zur Berechnung der Handytarife ist ein sicherer Umgang mit modernen Kommunikationsmitteln Voraussetzung.</p> <p>Grundkenntnisse von PC und Internet vorteilhaft</p>
<b>Dauer</b>	<p>Ca. 6 Unterrichtsstunden, teilweise im PC Raum</p>

## 3. Unterrichtsverlauf

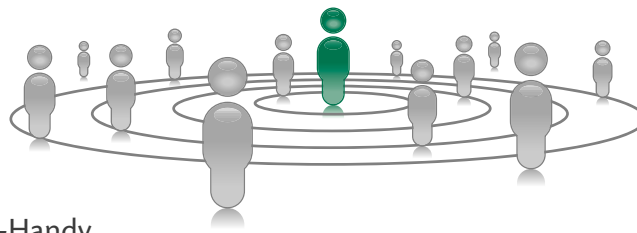
Lernschritt (Unterrichtsphase und geplante Zeit) <sup>1</sup>	Inhalt der Stunde/di- daktisch-methodisches Vorgehen	Sozialform und Methode	Medien/ Materialien
<b>Orientierung (30 Minuten)</b>	Lehrer gibt Orientierung und Informationen über den Ablauf der Fallstudie.	Lehrervortrag	Ggf. Tafel oder OHP
<b>Konfrontation mit dem Fall (45 Minuten)</b>	Die Schüler präsentieren die Ausgangssituation der Fallstudie, indem der Dialog von ihnen vorgelesen wird.	Schülerbeitrag	Ausgangssituation/ Fallbeschreibung
	Identifikation mit dem Fall: Die Schüler werden sich darüber bewusst, warum sie ein Handy benötigen und wozu sie ihr Handy nutzen.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt AB 1
	Vergleich der Ergebnisse: Diskussion in der Klasse: „Brauche ich wirklich ein Handy?“	Schüler-Lehrer- Gespräch	Ggf. Tafel
<b>Information Die Schüler setzen sich mit dem Fall auseinander, erschließen Informationsquellen (45 Minuten)</b>	Die Schüler sollen sich in kleine Arbeitsgruppen einteilen (ca. 3–4 Schüler pro Gruppe je nach Klassengröße). Erarbeitung der Vor- und Nachteile eines Vertrags bzw. einer Prepaid-Karte innerhalb der Gruppen.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt AB 2 Internetfähiger Computer
	Vergleich der Ergebnisse im Klassenverband	Schüler-Lehrer- Gespräch	Ggf. Tafel
	Einführung der Begriffe Gesamtkosten, fixe und variable Kosten	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt AB 3
	Berechnung der Handykosten gemäß des Vordrucks „Tarifberechnung“	Gruppenarbeit	Informationsbl. IB 1 Arbeitsblatt AB 4
	Thematisierung der Gefahr der Handynutzung (Schuldenfalle)	Schüler-Lehrer- Gespräch	Ggf. Tafel

<sup>1</sup> Die hier angegebenen Zeitvorgaben stellen nur eine grobe Orientierung dar und sind ggf. an das Lerntempo der Schüler anzupassen.



<b>Lernschritt (Unterrichtsphase und geplante Zeit)</b>	<b>Inhalt der Stunde/di- daktisch-methodisches Vorgehen</b>	<b>Sozialform und Methode</b>	<b>Medien/ Materialien</b>
<b>Exploration</b> Diskussion alternativer Lösungsmöglichkeiten <b>(45 Minuten)</b>	Vor- und Nachteile eines Ver- trages bzw. einer Prepaid-Karte: Ggf. Einführung der Entschei- dungsmatrix als Methode durch den Lehrer. Schüler stehen vor der Wahl, Hanna einen Vertrag oder eine Prepaid-Karte zu empfehlen; Ausfüllen der Entschei- dungsmatrix unter Bezugnahme der Ergebnisse auf AB 2–4	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt AB 5
<b>Resolution</b> Gruppen treffen ihre Entscheidung <b>(10 Minuten)</b>	Auswahl zwischen Vertrag und Prepaid-Karte: Schüler treffen eine Entscheidung mithilfe der Entscheidungsmatrix. Bewusste Schärfung und Aus- einandersetzung mit der ge- troffenen Entscheidung durch schriftliche Fixierung in Form eines Rollenspiels zwischen Hanna und ihrer Mutter	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt AB 5
<b>Disputation</b> Gruppen verteidigen ihre Ergebnisse <b>(30 Minuten)</b>	Verteidigung der Auswahl: Zwei Gruppen präsentieren ihre Entscheidung in Form eines Rollenspiels vor der Klasse.	Schüler- präsentation	Arbeitsblatt AB 6
<b>Kollation</b> Vergleich der Ergebnisse der Gruppendiskussion <b>(45 Minuten)</b>	Analyse und Diskussion der Argumentation der einzelnen Gruppen, ggf. Ergänzung von Argumenten	Schüler-Lehrer- Gespräch	Ggf. Tafel
	Reflexion der Fallstudie auf die eigene Situation	Einzelarbeit	Arbeitsblatt AB 7

## Ausgangssituation



Grafik:  
Wolfgang Herzig,  
Essen

So ein Pech! Ausgerechnet jetzt, wo Hanna Michael kennen gelernt hat, hat sie ihr Prepaid-Handy verloren. Zum Glück hat ihre beste Freundin Susi Hanna ihr altes geschenkt. Natürlich möchte Hanna keine Zeit verstreichen lassen und sofort mit Michael telefonieren. Von Susi weiß Hanna, dass diese einen Vertrag abgeschlossen hat. Am Abend redet Hanna mit ihrer Mutter und schlägt ihr vor, für sie auch einen Vertrag abzuschließen. Doch Hannas Mutter ist von einem Vertragsabschluss nicht begeistert ...

**Mutter:** „Sag mal, Hanna, wozu braucht ihr denn immer diese Handys? Als du dein altes verloren hattest, ging es doch auch ohne!“

**Hanna:** „Geht es eben nicht! Was ist das denn für eine Frage? Natürlich brauche ich ein Handy zum Telefonieren und zum Simsen. Mehr als vorher wird es bestimmt nicht kosten, oder vielleicht doch? Keine Ahnung. Das werden wir sehen. Susi meint, dass mit einem Vertrag alles viel billiger wird ...“

**Mutter:** „Das war ja klar. Alles viel billiger. Vertrag schön und gut, aber gerade hier besteht die Gefahr, dass du keine Kontrolle mehr über deine Kosten hast. Außerdem bist du bei einem Vertrag auch längere Zeit gebunden. Wenn du schon unbedingt ein Handy haben musst, dann finde ich eine Prepaid-Karte viel besser und du weißt außerdem nicht, wie lange das mit Michael läuft.“

**Hanna:** „Na, super! Typisch Mama ..., du vertraust mir nicht!“

**Mutter:** „Was heißt hier: Na, super! Weißt du, was ich super finden würde? Wenn du dich gründlich informierst. Überleg dir genau, wie du dein Handy nutzen möchtest und erkundige dich dann über die Vor- und Nachteile eines Handyvertrages und einer Prepaid-Karte. So eine Entscheidung will gut überlegt sein!“

**Hanna:** „OK, ich besorge die Informationen und dann reden wir noch einmal! Abgemacht?“

**Mutter:** „Abgemacht!“



## Arbeitsauftrag

Damit hat Hanna nicht gerechnet. Dass Eltern aber auch immer alles so genau wissen wollen. Klarer Fall: Hanna braucht Ihre Unterstützung.

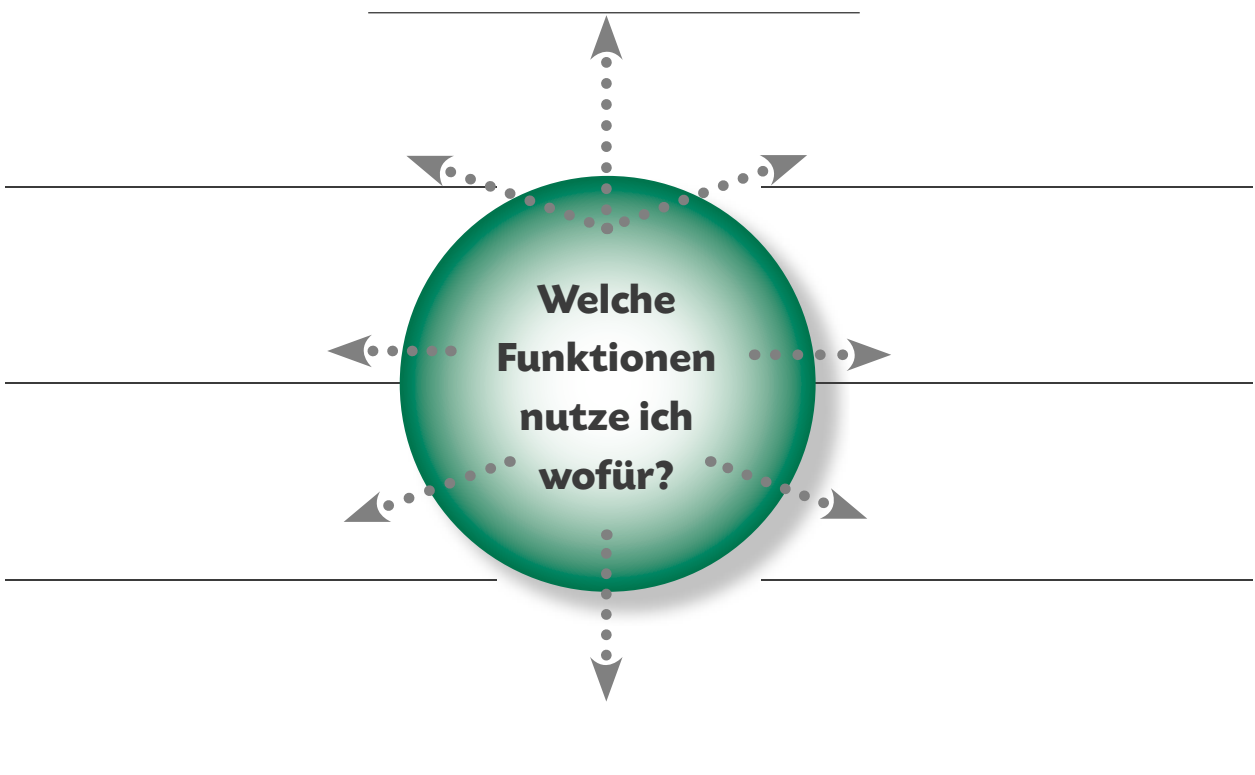
Helfen Sie Hanna, die nötigen Informationen zu beschaffen und stehen Sie ihr beratend zur Seite. Hannas Mutter bevorzugt den Kauf einer Prepaid-Karte, Hanna selbst möchte lieber einen Vertrag abschließen! Wer kann wen überzeugen? Entscheiden Sie sich aufgrund der gefundenen Informationen sowie der Berechnung der Handytarife für den Abschluss eines Handyvertrages oder den

Kauf einer Prepaid-Karte. Schreiben Sie einen Redebeitrag zwischen Hanna und ihrer Mutter und tragen Sie diesen in Form eines Rollenspiels am Ende der Bearbeitung der Fallstudie im Unterricht vor!

1. Hanna sucht nach Argumenten, warum ihr das Festnetz zu Hause nicht reicht.  
Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe, warum Sie ein Handy benötigen!

☺ _____	☺ _____
☺ _____	☺ _____
☺ _____	☺ _____
☺ _____	☺ _____

2. Erzählen Sie sich gegenseitig, welche Handyfunktionen Sie brauchen und nutzen! Halten Sie Ihre Ergebnisse in der nachfolgenden Übersicht fest!



# Handyvertrag vs. Prepaid-Karte

AB 2

Recherchieren Sie im Internet und arbeiten Sie die Vor- und Nachteile eines Handyvertrages und einer Prepaid-Karte heraus (Bearbeitungszeit ca. 20 Minuten).

Hinweis: Die richtigen Schlagwörter erleichtern die Suche!

	Handyvertrag	Prepaid-Karte
Vorteile		
Nachteile		